



Lived Experiences of Teachers and Parents in Dealing with Multicultural Elementary School Students

Vahid Pouresfahani^{1*} , Alireza Sadeghi² 

1. PhD Student in Curriculum Studies, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaie University, Tehran, Iran.

2. Associate Professor, Department of Curriculum Studies, Allameh Tabatabaie University, Tehran, Iran.

ARTICLE INFO

Received: 2025/07/22

Revised: 2025/12/31

Accepted: 2026/02/08

Abstract

The aim of this study was to explore the lived experiences of teachers and parents in their encounters with multicultural elementary school students. This study adopted a qualitative approach and employed a descriptive phenomenological design based on semi-structured interviews. The research field included teachers and parents from multicultural elementary schools in Qom Province during the 2024–2025 academic year. Participants were selected through purposive sampling based on theoretical saturation of the data. The inclusion criteria for teacher participants were a minimum of five years of teaching experience, at least three years of direct experience teaching in multicultural classrooms, and willingness to participate in the study. For parents, the inclusion criteria included having a child enrolled in these schools from diverse ethnic and national backgrounds for a minimum of two years, and willingness to participate in the study. Ultimately, the participants consisted of 17 teachers and 19 parents from multicultural elementary schools. The textual data obtained from the interviews were analyzed using thematic content analysis based on Colaizzi's (1978) descriptive phenomenological method. Data trustworthiness was examined using the criteria proposed by Guba and Lincoln (1985). The findings derived from the teachers' interviews yielded 10 main themes and 24 subthemes, while the findings from the parents' interviews resulted in 5 main themes and 12 subthemes. The results indicated that the quality of learning and cultural interactions in multicultural schools is influenced primarily by the authentic, everyday experiences of teachers and parents within the school context. Accordingly, any educational policymaking or intervention should be designed and implemented based on these lived experiences.

Keywords:

Lived experiences,
Multicultural school
teachers, Multicultural
school parents,
Multicultural students,
elementary school

Citation: Pouresfahani, V., & Sadeghi, A. (2025). Lived Experiences of Teachers and Parents in Dealing with Multicultural Elementary School Students. *Journal of Curriculum Research*, Vol.15, No.2, Ser 30. 165-200.

DOI: <https://doi.org/10.22099/jcr.2026.8543>

*. Corresponding Author: E-mail address: vahid_pouresfahani.atu.ac.ir



COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

Extended Abstract

Introduction

This study explores the lived experiences of teachers and parents in their interactions with multicultural elementary school students, where increasing cultural, linguistic, and ethnic diversity presents both opportunities and challenges for inclusive education. Using a qualitative approach and a descriptive phenomenological method, the research aimed to deeply examine how these key stakeholders perceive, interpret, and respond to multicultural dynamics in classroom and home contexts.

Method

Data were collected through semi-structured interviews with 17 teachers and 19 parents from multicultural schools during the 2024–2025 academic year. Participants were purposefully selected based on specific criteria: teachers with a minimum of three years of experience in multicultural settings and parents belonging to minority groups (e.g., Afghan, Iraqi, Pakistani, Indian, or Lebanese) whose children had been enrolled in such schools for at least two years. Thematic analysis was conducted using Colaizzi's (1978) descriptive phenomenological framework, and the trustworthiness of the findings was ensured by applying Guba and Lincoln's (1985) criteria: credibility, dependability, confirmability, and transferability, through strategies such as prolonged engagement, member checking, and detailed documentation.

Findings

Findings from teacher interviews revealed 10 main themes and 24 subthemes, including managing cross-cultural dynamics, redefining teacher identity in multicultural classrooms, language as a tool of communication and power, creating safe and inclusive classroom environments, the role of families in shaping moral and educational values, supportive leadership by principals, teacher behavioral bias, cultural diversity as an opportunity for mutual learning, and structural inequalities. Parent interviews resulted in 5 main themes and 12 subthemes,

encompassing concerns regarding their children's cultural acceptance, perceived discrimination, limited participation in school processes, the impact of diversity on personality development, and the lack of adequate educational and psychological support structures.

Despite its contributions, the study has certain limitations. Its findings are context-specific and cannot be readily generalized to other regions or stakeholder groups such as students, school leaders, or policymakers. Additionally, its reliance on qualitative methods, while offering depth and richness, may not capture quantifiable dimensions of multicultural education. Future studies are therefore encouraged to adopt mixed-methods approaches and include broader samples across diverse geographic and cultural contexts.

Based on the findings, the study offers practical recommendations: policymakers should allocate resources to develop culturally inclusive curricula and provide in-service training to help teachers address biases; teachers should recognize diversity as a pedagogical asset and cultivate empathetic, safe learning environments; school leaders should support teacher innovation and promote inclusive parental engagement policies; and parents should actively participate in school communication while preserving their children's cultural identity. The study concludes that teachers' and parents' lived experiences are central to the success of multicultural education. Promoting equity, empathy, and inclusion in elementary schools requires systemic policy support, sustained professional development, and collaborative engagement among all educational stakeholders..



تجارب زیسته معلمان و والدین در رویارویی با دانش‌آموزان چندفرهنگی دوره ابتدایی

وحید پوراصفحانی^{۱*}، علیرضا صادقی^۲

۱. دانشجوی دکتری رشته مطالعات برنامه درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۲. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۳۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۹

چکیده

هدف این پژوهش واکاوی تجارب زیسته‌ی معلمان و والدین در مواجهه با دانش‌آموزان چندفرهنگی دوره ابتدایی بود. این پژوهش از نظر رویکرد، کیفی و از نوع؛ پدیدارشناسی توصیفی مبتنی بر مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. میدان پژوهش شامل؛ معلمان و والدین مدارس ابتدایی چندفرهنگی استان قم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. روش انتخاب مشارکت‌کنندگان به صورت هدفمند؛ مبتنی بر اشباع نظری یافته‌ها بود. معیار ورود مشارکت‌کنندگان معلم، برخورداری از سابقه ۵ ساله و تجربه مستقیم تدریس در کلاس‌های چندفرهنگی به مدت حداقل ۳ سال، و تمایل به شرکت در پژوهش؛ و برای والدین، داشتن فرزند در حال تحصیل در این مدارس از اقوام و ملیت‌های مختلف به مدت حداقل دو سال، و تمایل به شرکت در پژوهش بود. در نهایت مشارکت‌کنندگان، ۱۷ نفر از معلمان و ۱۹ نفر از والدین مدارس ابتدایی چندفرهنگی بودند. اطلاعات نوشتاری به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها، از روش تحلیل محتوای مضمونی مبتنی بر روش پدیدارشناسی توصیفی کلایزی (۱۹۷۸) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. اعتمادپذیری اطلاعات توسط معیارهای گوبا و لینکلن (۱۹۸۵) مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های حاصل از مصاحبه با معلمان؛ ۱۰ مضمون اصلی و ۲۴ زیرمضمون داشت. هم‌چنین، یافته‌های حاصل از مصاحبه با والدین؛ ۵ مضمون اصلی و ۱۲ زیرمضمون داشت. نتایج این پژوهش نشان داد؛ کیفیت یادگیری و تعاملات فرهنگی در مدارس چندفرهنگی، بیش از هر چیز، متأثر از تجربه‌های واقعی و روزمره معلمان و والدین در بستر مدرسه است و هرگونه سیاست‌گذاری یا مداخله آموزشی، باید مبتنی بر این تجربه‌های زیسته طراحی و اجرا شود.

واژه‌های کلیدی:

تجارب زیسته، معلمان مدارس چندفرهنگی، والدین مدارس چندفرهنگی، دانش‌آموزان چندفرهنگی، دوره ابتدایی

استناد: پوراصفحانی، و.، و صادقی، ع. (۱۴۰۴). تجارب زیسته معلمان و والدین در مواجهه با دانش‌آموزان چندفرهنگی دوره ابتدایی. مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه درسی» انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دوره پانزدهم، شماره دوم، پیاپی ۳۰، پاییز و زمستان ۱۴۰۴.

۱۶۵-۲۰۰

DOI: <https://doi.org/10.22099/jcr.2026.8543>

* نویسنده مسئول: E-mail address: vahid_pouresfahani.atu.ac.ir



COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

مقدمه

در این عصر، تعاملات فرهنگی^۱ به یکی از پایه‌های اساسی پویایی و تحول اجتماعی تبدیل شده است. تجربه‌های عملی نشان می‌دهند که تماس مستمر میان گروه‌های فرهنگی متنوع، نه تنها به رشد و غنای فرهنگی کمک می‌کند بلکه ساختار جوامع چندفرهنگی را نیز شکل می‌دهد (Aydın & Tonbuloglu, 2023; Bahrami, 2024). روند جهانی شدن و افزایش مهاجرت، همراه با توسعه ارتباطات داخلی و بین‌المللی، موجب شده است تا جوامع بیش از پیش با تنوع فرهنگی مواجه شوند؛ به گونه‌ای که می‌توان گفت تقریباً هیچ جامعه‌ای کاملاً یکنواخت و همگن نیست (Izza & Harvani, 2023; Ölçücü Sbnat & Zaimoğlu, 2025). به طور کلی، مفهوم چندفرهنگی^۲ به این معنی است که انسان‌هایی با اقوام، نژاد و ملیت‌ها و یا حتی مذاهب گوناگون با داشتن حقوق شهروندی یکسان در یک مکان کنار یکدیگر زندگی می‌کنند (Pouresfahani et al., 2025).

رویکرد چندفرهنگی به یک واقعیت جهانی تبدیل شده است؛ به طوریکه رویکرد چندفرهنگی، در تمام ابعاد زندگی اعم از؛ اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، زیست محیطی و نیز آموزشی نمایان می‌شود (Pitt, 2018). کشور ایران با پیشینه‌ای غنی از تنوع قومی، زبانی و فرهنگی، یکی از نمونه‌های بارز جوامع چندفرهنگی در جهان به‌شمار می‌رود. جامعه ایران با وجود پیشینه تاریخی مشترک، دارای تنوعی گسترده از اقوام، زبان‌ها، مذاهب و سبک‌های زندگی است، اما این کثرت فرهنگی، زمانی می‌تواند به یک سرمایه فرهنگی تبدیل شود که در بستر تعامل، گفت‌وگو، و فهم چندفرهنگی معنادار، هدایت و سازماندهی شود (Sadeghi, 2013).

در کشورهایی مانند انگلستان، ژاپن، آلمان، استرالیا، ایسلند، اسلونی و ایران، حضور دانش‌آموزان چندفرهنگی^۳ در مدارس به دلیل مهاجرت، جهانی‌سازی و تحولات جمعیتی و اجتماعی اجتناب‌ناپذیر است و این تنوع فرهنگی به ویژگی طبیعی نظام آموزشی این کشورها تبدیل شده است (Sadeghi & Azizi, 2022; Benediktsson, 2021; Nada-Trunk et al., 2018; Bakhshi & Rahnema, 2016; MirzaMohammadi et al., 2016; Sadeghi, 2013; Ghale'i & Mohajeran, 2013). به طوریکه توسعه‌ی دانش چندفرهنگی در ایران نه تنها ضرورتی برای نظام آموزشی بلکه عاملی اساسی برای ارتقای سبک زندگی و تعاملات بین‌فرهنگی در جامعه است (Sadeghi, 2013). در چارچوب اسناد بالادستی کشور، قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران با تأکید بر تنوع فرهنگی، زبانی و مذهبی، اصول روشنی را در حمایت از حقوق گروه‌های گوناگون اجتماعی تبیین کرده است (Mohammadi et al., 2016).

اصل دوازدهم قانون اساسی، ضمن تعیین دین رسمی کشور، آزادی پیروان سایر مذاهب اسلامی را در انجام مناسک دینی و آموزش‌های مذهبی به رسمیت می‌شناسد. اصل سیزدهم نیز ادیان زرتشتی، کلیمی و مسیحی را به‌عنوان اقلیت‌های رسمی شناخته و بر آزادی آنان در انجام مراسم دینی و بهره‌مندی از حقوق اجتماعی تأکید می‌کند. اصل چهاردهم دولت و جامعه اسلامی را موظف می‌سازد تا با پیروان سایر ادیان بر اساس عدالت و انصاف رفتار کنند و حقوق انسانی آنان را رعایت نمایند. از سوی دیگر، اصل پانزدهم استفاده از زبان‌های محلی و قومی در مطبوعات و آموزش ادبیات آنها را مجاز می‌داند، درحالیکه اصل شانزدهم آموزش زبان عربی به‌عنوان زبان قرآن و متون دینی را در نظام آموزشی الزامی می‌کند. این اصول به‌طور کلی چارچوب حقوقی حمایت از تنوع فرهنگی، زبانی و مذهبی را فراهم کرده و بر اهمیت رویکردهای چندفرهنگی در آموزش تأکید دارند (Islamic Republic of Iran, 1989).

1. Cultural interactions

2. The concept of multiculturalism

3. Multicultural students

مدارس چندفرهنگی با چالش‌ها و فرصت‌های متعددی برای دانش‌آموزان مواجه هستند که می‌تواند تأثیرات قابل توجهی بر فرآیند یادگیری و توسعه اجتماعی آن‌ها داشته باشد. مدارس چندفرهنگی می‌تواند، عاملی برای درک روابط متقابل و گسترش مفهوم چندفرهنگی و یا نزاع و عدم توافق در میان دانش‌آموزان باشد (Kaya & Aydın, 2014). مدارس چندفرهنگی از طرفی، به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهند که مهارت‌های ارتباطی و بین فرهنگی خود را تقویت کنند؛ این مهارت‌ها برای موفقیت در جامعه جهانی امروز، ضروری به نظر می‌رسند (Banks, 2010). از طرف دیگر، یکی از بزرگ‌ترین چالش‌ها در مدارس چندفرهنگی، وجود زبان‌ها و فرهنگ‌های گوناگون است که می‌تواند باعث عدم ارتباط مؤثر میان معلمان و دانش‌آموزان و هم‌چنین، میان خود دانش‌آموزان شود (Pérez & González, 2022). در اوج نابرابری‌های غیررسمی در مدارس چندفرهنگی، نشانه‌هایی مانند؛ نژادپرستی^۱، قوم‌گرایی^۲، تعصب^۳، تبعیض^۴، جانبداری^۵ و سلطه فرهنگی^۶ متجلی است (Ashouri & Sadeghi, 2020).

در مدارس چندفرهنگی اهمیت دادن معلمان به تفاوت‌های فردی، رفتار یکسان با هر دانش‌آموز و در نظر گرفتن محیط اجتماعی و فرهنگی که دانش‌آموزان در آن زندگی می‌کنند، امری به شدت متغیر است (Elias et al., 2021). معلمان باید توانایی تشخیص و پاسخ به نیازهای فرهنگی متنوع دانش‌آموزان را داشته باشند که این امر شامل طراحی محتوای درسی متناسب با فرهنگ‌های گوناگون و استفاده از شیوه‌های تدریس مناسب است (McGowan, 2022). به نظر، نوع برخورد و رویارویی معلمان با تفاوت‌های فرهنگی دانش‌آموزان؛ به عنوان ابزاری مهم در غنی‌سازی یادگیری آموزشی و تربیتی آنان، به‌شمار می‌آید.

هم‌چنین، یکی دیگر از فعالان حوزه آموزش و پرورش در ارتباط با فرایند یاددهی و یادگیری معلمان و دانش‌آموزان؛ والدین هستند. والدین می‌توانند به عنوان نخستین الگوهای یادگیری فرهنگی برای فرزندان عمل کنند و آن‌ها را با ارزش‌ها، سنت‌ها و باورهای گوناگون آشنا کنند (Suárez-Orozco, 2018). این نقش به‌ویژه در خانواده‌هایی که والدین از پیشینه‌های فرهنگی گوناگونی برخوردار هستند، پررنگ‌تر است. به‌طوریکه خانواده‌های چندفرهنگی، نقشی اساسی در پرورش نگرش‌ها و رفتارهای فرهنگی فرزندان خود دارند (Ward et al., 2001). لذا رویارویی والدین با پیشینه‌های فرهنگی گوناگون با دانش‌آموزان چندفرهنگی، می‌تواند تأثیرات مثبتی در ایجاد فضایی دوستانه و همدلانه در جامعه داشته باشد، اما در عین حال، چالش‌ها و نگرانی‌های خاص خود را نیز برای جامعه و نهاد آموزش و پرورش، به همراه دارد.

چگونگی رویارویی معلمان و والدین با دانش‌آموزان چندفرهنگی در مدارس، اهمیت زیادی دارد و می‌تواند تأثیرات مثبت و منفی بر فرایند یادگیری و توسعه اجتماعی این دانش‌آموزان داشته باشد. از یک‌سو، معلمان مدارس ابتدایی که به‌طور سنتی تحت تأثیر نظام آموزشی یکپارچه بوده‌اند، اکنون با نیاز به تطبیق خود با دانش‌آموزانی از فرهنگ‌های گوناگون مواجه‌اند (Ladson-Billings, 2021). برخی از این دانش‌آموزان ممکن است؛ زبان فارسی را به‌خوبی ندانند یا با هنجارهای اجتماعی متفاوتی بزرگ شده باشند که این مسئله تعاملات روزمره را پیچیده‌تر می‌کند. معلمان اغلب از

1. Racism
2. ethnocentrism
3. bigotry
4. discrimination
5. favoritism
6. cultural dominance

نبود آموزش‌های تخصصی و منابع کافی؛ برای مدیریت کلاس‌های چندفرهنگی شکایت دارند (Mohammadi et al., 2016). این وضعیت می‌تواند موجب بروز سوءتفاهم‌هایی در محیط کلاس شود و روند یادگیری را مختل کند. از طرفی، تعامل میان معلمان و دانش‌آموزان از فرهنگ‌های گوناگون؛ می‌تواند به ارتقاء درک و پذیرش فرهنگی کمک کند. این نوع تعامل به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که هویت فرهنگی خود را بهتر بشناسند و با این حال، با دیگر فرهنگ‌ها نیز آشنا شوند (Anyichie et al., 2023). هم‌چنین، معلمان با شناخت بهتر از پیشینه فرهنگی دانش‌آموزان می‌توانند روش‌های تدریس خود را به گونه‌ای تنظیم کنند که با تجربیات و ارزش‌های دانش‌آموزان هم‌راستا باشد. معلمان مدارس چندفرهنگی مطلوب است؛ همکاری نزدیکی با والدین داشته باشند تا دانش‌آموزان مدارس چندفرهنگی، بتوانند در جامعه چندفرهنگی با موفقیت رشد کنند (Sadeghi, 2012).

از سویی دیگر، والدین دانش‌آموزان چندفرهنگی؛ نیز با چالش‌های خاصی در رویارویی با نظام آموزشی مواجه‌اند. بسیاری از این والدین، به‌ویژه مهاجران یا افراد تازه‌وارد به یک شهر یا کشور، ممکن است با فرهنگ و ساختار آموزشی محلی آشنایی کافی نداشته باشند. آن‌ها نگران این هستند که فرزندان‌شان در این نظام آموزشی، نتوانند به‌خوبی جا بیفتند یا دچار بحران هویت شوند. این نگرانی‌ها بیش‌تر در خانواده‌هایی مشاهده می‌شود که بین ارزش‌های فرهنگی خود و آنچه در مدارس تدریس می‌شود، تعارض‌هایی احساس می‌کنند (Arab-Shiraz et al., 2022). هم‌چنین، رویارویی والدین با دانش‌آموزان چندفرهنگی، نقش مهمی در ایجاد یک محیط یادگیری حمایت‌کننده و فراگیر دارد. والدین می‌توانند به عنوان پل ارتباطی بین دانش‌آموزان و معلمان عمل کنند و تجربه‌های فرهنگی خود را به اشتراک بگذارند (Grant & Ray, 2013).

معلمان و والدین، به‌عنوان دو گروه محوری و اثرگذار در فرایند رشد و پرورش کودکان، در رویارویی با تنوع فرهنگی دانش‌آموزان با چالش‌های متعددی روبه‌رو هستند که مستلزم توجه و مداخله‌ای نظام‌مند است (Nieto, 2017). درک عمیق و مدیریت اثربخش تجربه‌های زیسته معلمان و والدین می‌تواند به ارتقای کیفیت آموزش، تقویت همبستگی اجتماعی و فراهم‌سازی محیط‌های یادگیری فراگیر و متنوع منجر شود (Banks, 2021). از جمله پیامدهای مثبت درک تفاوت‌های فرهنگی دانش‌آموزان توسط معلمان و والدین می‌توان به ایجاد محیط‌های یادگیری فراگیر، بهبود ارتباطات آموزشی میان معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها، تقویت هویت فرهنگی دانش‌آموزان و کاهش نابرابری‌های تحصیلی اشاره کرد (Gay, 2018).

در مقابل، چنانچه تجربه‌های زیسته معلمان و والدین در رویارویی با دانش‌آموزان چندفرهنگی به‌درستی شناسایی، تحلیل و مدیریت نشود، احتمال تشدید نابرابری‌های تحصیلی و اجتماعی و تضعیف فرصت‌های برابر آموزشی افزایش می‌یابد (Gollnick & Chinn, 2016). تجربه‌های زیسته معلمان و والدین در بستر آموزش چندفرهنگی، ماهیتی پیچیده، چندلایه و چندبعدی دارد (Sleeter, 2005). از مهم‌ترین چالش‌های مرتبط با درک تفاوت‌های فرهنگی دانش‌آموزان می‌توان به کمبود آگاهی و آموزش‌های تخصصی معلمان و والدین در حوزه آموزش چندفرهنگی، تداوم سوگیری‌ها و کلیشه‌های فرهنگی در تعامل با دانش‌آموزان چندفرهنگی و هم‌چنین، تفاوت‌های زبانی به‌عنوان مانعی در فرایند ارتباط و یاددهی - یادگیری اشاره کرد (Gay, 2018).

بررسی پیشینه‌های پژوهشی داخلی و خارجی در ارتباط با تجربه زیسته معلمان و والدین در رویارویی با دانش‌آموزان چندفرهنگی در مدارس ابتدایی نشان می‌دهد که پژوهشگران صرفاً به بررسی جداگانه تجارب زیسته این دو گروه پرداخته‌اند. به‌گونه‌ای که در برخی پژوهش‌ها، تجربه‌های چالش‌زای معلمان در کلاس‌های چندفرهنگی، به‌ویژه ناشی از

عدم دریافت آموزش کافی در زمینه آموزش چندفرهنگی، مورد توجه قرار گرفته است (Sharma, 2007; Adamczewski, 2018; Hamidzadeh et al., 2018; Ahmadi et al., 2018; Abbasi et al., 2020; Jalaeri Layin et al., 2021; Benediktsson, 2021; Aydın & Tonbuloglu, 2023; Mohammadinia, 2023; Pishbahar & Ebrahimpour, 2024; Ölçücü Sbnat & Zaimoğlu, 2025). هم‌چنین، بخشی از این مطالعات به مشکلات معلمان در مدیریت کلاس‌های چندفرهنگی، به‌ویژه در زمینه تفاوت‌های زبانی و ارزش‌های فرهنگی، پرداخته‌اند (Bahrami, 2024; Pishbahar & Ebrahimpour, 2024; Jalayir-Layin et al., 2021; Abbasi et al., 2020; Ahmadi et al., 2018). در کنار این چالش‌ها، پژوهش‌هایی نیز به فرصت‌های موجود در کلاس‌های چندفرهنگی اشاره کرده‌اند و از جمله به فرصت‌های یادگیری و تعامل اجتماعی برای معلمان و دانش‌آموزان در این کلاس‌ها پرداخته‌اند (Gunasekaran et al., 2024; Ahmadi & Montajabi, 2023; Razipour et al., 2023; Shahab Lavasani et al., 2020; Banks, 2019; Adamczewski, 2018; Hamidzadeh et al., 2019; Forghani-Arani et al., 2019; Jafari Tadi et al., 2018; Javidi, 2013). افزون بر این، برخی پژوهش‌ها به مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان کلاس‌های چندفرهنگی ناشی از تفاوت‌های قومی پرداخته و بر پیامدهای آموزشی این تفاوت‌ها تأکید کرده‌اند (Rahimi & Abbasi, 2015; Shahab Lavasani et al., 2020; Rajabpour-Savari et al., 2022; Adamczewski, 2018; Benediktsson, 2021; Gunasekaran et al., 2024; Ahmadi & Montajabi, 2023; Razipour et al., 2023). در ارتقای ارزش‌های اخلاقی و تحصیلی دانش‌آموزان نیز اشاره شده است.

در بخش دیگری از پیشینه پژوهش، مطالعاتی به نقش والدین در حمایت از آموزش چندفرهنگی و میزان مشارکت آن‌ها در مدارس چندفرهنگی پرداخته‌اند (Michael et al., 2012; Falicov, 2016; Vassallo, 2018; Izza & Harvani, 2023; Norheim et al., 2024; Szech, 2022). هم‌چنین، پژوهش‌هایی؛ باورها و نگرش‌های والدین را درباره تأثیر تنوع فرهنگی بر کودکان و نقش آن‌ها در پرورش فرهنگی مورد بررسی قرار داده‌اند (de Silva & Streeter, 2005; Byrne et al., 2024; Wang & Ruan, 2023; Sierra Huedo et al., 2024). افزون بر این، برخی مطالعات به چالش‌ها و موانع تجربه‌شده والدین در ارتباط با مدارس چندفرهنگی، به‌ویژه در زمینه تفاوت‌های زبانی، فرهنگی و اجتماعی، پرداخته‌اند (Orshal et al., 2013; Wilson, 2013; Imani, 2016; Michael et al., 2012; Norheim et al., 2024; Partovi et al., 2024; Safari et al., 2025). پژوهش‌ها نیز فرصت‌ها و راهکارهای بهبود تعامل والدین با مدارس چندفرهنگی را مورد توجه قرار داده‌اند (Szech, 2022; Forghani-Arani et al., 2019; Masiran, 2022; Foulidi & Papakitsos, 2022).

با وجود انجام پژوهش‌های متعدد در حوزه آموزش چندفرهنگی، بررسی پیشینه نشان می‌دهد که تجربه زیسته معلمان و والدین عمدتاً به‌صورت جداگانه مطالعه شده و درک جامعی از تجربه هم‌زمان این دو گروه در محیط واقعی مدرسه وجود ندارد. هم‌چنین، به نظر می‌رسد؛ با افزایش تنوع فرهنگی در مدارس ابتدایی، معلمان و والدین در رویارویی با دانش‌آموزان چندفرهنگی با تجربه‌ها، چالش‌ها و فرصت‌های متفاوتی روبه‌رو باشند. این خلأ پژوهشی ناشی از توجه تک‌جانبه به معلمان و یا والدین؛ می‌تواند به نادیده‌گرفتن چالش‌ها و فرصت‌های واقعی آموزش چندفرهنگی در دوره ابتدایی منجر شود. این پژوهش می‌تواند، به ارائه تصویری جامع و تلفیقی از تجربه زیسته معلمان و والدین و شناسایی مضامین مشترک و متمایز در رویارویی آنان با دانش‌آموزان چندفرهنگی به عنوان مبنایی علمی؛ برای سیاست‌گذاری آموزشی، طراحی مداخلات تربیتی و ارتقای رویکردهای آموزشی دانش‌آموزان چندفرهنگی در دوره ابتدایی کمک کند. حال سوالی که مطرح می‌شود؛ این است که:

تجارب زیسته معلمان و والدین، در رویارویی با دانش‌آموزان چندفرهنگی دوره ابتدایی چیست؟

روش‌شناسی

این پژوهش از نظر رویکرد، کیفی^۱ و با روش پدیدارشناسانه توصیفی^۲ انجام شد تا تجارب و برداشت‌های معلمان و والدین در رویارویی با دانش‌آموزان چندفرهنگی به صورت عمیق مورد بررسی قرار گیرد. میدان پژوهش شامل؛ معلمان شاغل در مدارس ابتدایی چندفرهنگی و والدینی بود که فرزندان‌شان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ در این مدارس مشغول به تحصیل بودند. مشارکت‌کنندگان پژوهش با روش نمونه‌گیری هدفمند^۳ و مبتنی بر اشباع نظری یافته‌ها^۴ انتخاب شدند تا تجربه زیسته معلمان و والدین به طور عمیق مورد بررسی قرار گرفت.

ملاک‌های انتخاب معلمان به گونه‌ای تعیین شد که افراد حداقل سه سال سابقه تدریس در مدارس چندفرهنگی و حداقل پنج سال تجربه تدریس عملی داشته و تمایل به مشارکت در پژوهش را داشته باشند. در مورد والدین نیز، ملاک‌های انتخاب شامل؛ دارا بودن اصالت در یکی از اقلیت‌های قومی یا ملیتی، مانند؛ افغانستانی، عراقی، لبنانی، هندی، پاکستانی و ...، داشتن حداقل دو سال تجربه تحصیلی فرزندان‌شان در مدارس چندفرهنگی و تمایل به مشارکت در پژوهش بود. بر این اساس، به منظور پاسخ به سوال اصلی پژوهش؛ با ۱۷ نفر از معلمان و ۱۹ نفر از والدین مدارس ابتدایی چندفرهنگی؛ مصاحبه انجام گرفت.

جدول ۱. مشخصات معلمان مصاحبه‌شونده در مدارس چندفرهنگی دوره‌ی ابتدایی

شماره	تحصیلات	سن	سابقه کل	سابقه تجربی	سابقه چندفرهنگی	ناحیه خدمت
۱	کارشناسی	۳۴	۱۰	۱۰	۶	دو
۲	کارشناسی	۴۹	۲۹	۲۷	۱۴	سه
۳	کارشناسی ارشد	۲۹	۱۱	۷	۷	یک
۴	کارشناسی ارشد	۳۳	۱۲	۸	۶	یک
۵	کارشناسی	۲۸	۱۰	۶	۵	دو
۶	دکتر	۳۶	۹	۹	۸	چهار
۷	کارشناسی	۴۳	۲۱	۱۹	۸	یک
۸	کارشناسی ارشد	۳۹	۲۰	۱۶	۱۱	سه
۹	دکتر	۳۶	۱۷	۱۵	۵	دو
۱۰	کارشناسی	۲۹	۱۰	۶	۶	یک
۱۱	کارشناسی ارشد	۳۶	۱۲	۱۲	۸	سه
۱۲	کارشناسی	۲۸	۱۰	۶	۵	چهار
۱۳	کارشناسی	۴۷	۲۵	۲۳	۱۱	سه
۱۴	کارشناسی ارشد	۳۰	۱۱	۱۰	۶	دو
۱۵	کارشناسی	۳۹	۱۸	۱۶	۱۲	یک

^۱. Qualitative

^۲. Descriptive phenomenology

^۳. Purposeful sampling

^۴. Theoretical saturation of findings

۱۶	کارشناسی ارشد	۳۲	۱۰	۶	۵	چهار
۱۷	کارشناسی	۴۳	۲۴	۲۰	۱۳	یک

جدول ۲. مشخصات والدین مصاحبه‌شونده در مدارس چندفرهنگی دوره‌ی ابتدایی

شماره	تحصیلات	سن	اصالت	پایه فرزندانشان	جنسیت فرزندان
۱	دیپلم	۲۹	لر	پنجم	پسر
۲	کارشناسی	۳۳	هندی	ششم	پسر
۳	چهارم ابتدایی	۳۱	عراقی	ششم	پسر
۴	دیپلم	۲۷	بلوچ	پنجم	پسر
۵	کارشناسی	۲۸	ترک	چهارم	پسر
۶	سوم ابتدایی	۴۱	افغانستانی	ششم	دختر
۷	کارشناسی	۳۹	ترک	ششم	پسر
۸	دیپلم	۳۶	افغانستانی	پنجم	دختر
۹	دیپلم	۳۱	لر	سوم	پسر
۱۰	سیکل	۲۹	پاکستانی	ششم	پسر
۱۱	دیپلم	۲۸	کرد	ششم	پسر
۱۲	دیپلم	۳۲	بلوچ	چهارم	پسر
۱۳	پنجم ابتدایی	۳۳	پاکستانی	سوم	دختر
۱۴	کارشناسی	۳۷	ترک	پنجم	دختر
۱۵	دیپلم	۳۷	بلوچ	چهارم	پسر
۱۶	دیپلم	۳۳	لبنانی	چهارم	دختر
۱۷	دیپلم	۳۸	افغانستانی	پنجم	دختر
۱۸	کارشناسی	۳۱	کرد	پنجم	پسر
۱۹	دیپلم	۲۹	عراقی	چهارم	دختر

برای گردآوری یافته‌ها در این پژوهش از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^۱ استفاده شد زیرا این روش امکان می‌دهد؛ تجربه زیسته معلمان و والدین به‌طور عمیق و انعطاف‌پذیر مورد بررسی قرار گیرد (Creswell, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009). راهنمای مصاحبه بر اساس ادبیات نظری و اهداف پژوهش تدوین شد و برای تضمین انسجام فرایند، پروتکل مشخصی طراحی شد. مصاحبه‌ها به‌صورت حضوری و در محیط مدارس ابتدایی چندفرهنگی استان قم انجام شد و میانگین زمان هر جلسه بین ۴۰ تا ۶۰ دقیقه بود.

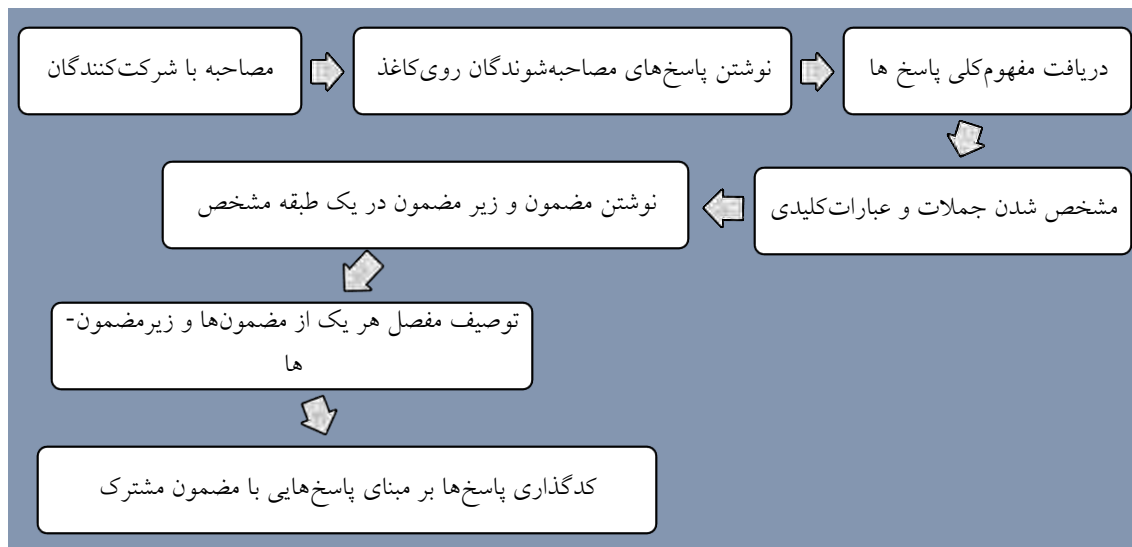
^۱. Semi-structured interview

مصاحبه‌ها در قالب دو محور اصلی و شش پرسش کلیدی برای هر محور اصلی، هدایت شدند. محور نخست سوالات؛ به تجارب زیسته معلمان و والدین در رویارویی با دانش‌آموزان چندفرهنگی اختصاص داشت که پرسش‌هایی نظیر:

- ۱- تجربه شما از تعامل با دانش‌آموزان چندفرهنگی چگونه بوده است؟
 - ۲- چه چالش‌هایی را در فرآیند آموزشی یا تربیتی این دانش‌آموزان تجربه کرده‌اید؟
 - ۳- تفاوت‌های فرهنگی و زبانی چه تأثیری در یادگیری و ارتباطات کلاسی داشته است؟
 - ۴- چه فرصت‌ها و ظرفیت‌هایی در کلاس‌ها یا مدارس چندفرهنگی مشاهده کرده‌اید؟
 - ۵- تجربه شما از تعامل میان مدرسه و خانواده‌های دارای پیشینه فرهنگی متفاوت چگونه است؟
 - ۶- چه راهکارهایی برای بهبود تعاملات آموزشی و فرهنگی در مدارس چندفرهنگی پیشنهاد می‌کنید؟
- محور دوم سوالات؛ به ادراک‌ها، نگرش‌ها و انتظارات معلمان و والدین نسبت به آموزش چندفرهنگی اختصاص داشت که شامل پرسش‌هایی از قبیل:

- ۱- تجربه شما از آموزش چندفرهنگی دانش‌آموزان چیست؟
 - ۲- میزان آمادگی معلمان و مدارس برای رویارویی با تنوع فرهنگی را چگونه می‌دانید؟
 - ۳- چه حمایت‌ها و سیاست‌هایی را در این زمینه ضروری می‌دانید؟
 - ۴- نقش خانواده‌ها را در موفقیت آموزش چندفرهنگی چگونه ارزیابی می‌کنید؟
 - ۵- چه موانعی در مسیر اجرای آموزش چندفرهنگی وجود دارد؟
 - ۶- چه انتظاراتی از نظام آموزشی برای بهبود شرایط مدارس چندفرهنگی دارید؟
- با توجه به ماهیت نیمه‌ساختاریافته مصاحبه‌ها، ساختار پرسش‌ها انعطاف‌پذیر بود؛ به گونه‌ای که مشارکت‌کنندگان در نحوه پاسخگویی آزاد بودند و مصاحبه‌کننده نیز در صورت لزوم، براساس پاسخ‌ها، سؤالات تکمیلی مطرح می‌کرد. تمامی مصاحبه‌ها با کسب رضایت شخصی از شرکت‌کنندگان ضبط و سپس به صورت مکتوب پیاده‌سازی شدند. یافته‌های حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با معلمان و والدین مدارس ابتدایی چندفرهنگی استان قم، با استفاده از روش تحلیل محتوای توصیفی^۱ (Colaizzi (1978) مورد تحلیل قرار گرفت.

^۱. Descriptive content analysis method



نمودار ۱. مراحل روش Colaizzi (1978)

در این پژوهش، به منظور اعتباریابی و اطمینان از دقت یافته‌ها، از چهار معیار پیشنهادی لینکلن و گوبا^۱ (۱۹۸۵) شامل؛ باورپذیری^۲، اطمینان‌پذیری^۳، تأییدپذیری^۴ و انتقال‌پذیری^۵ استفاده شد. برای تقویت باورپذیری، محقق که خود معلم دوره ابتدایی در یکی از مدارس چندفرهنگی ناحیه یک استان قم است، طی حدود یک سال تحصیلی به‌طور مستمر در مدارس ابتدایی چندفرهنگی این ناحیه حضور یافت و با معلمان و والدین ارتباطی فعال و مبتنی بر اعتماد برقرار کرد. هم‌چنین، به‌منظور اطمینان از صحت یافته‌های به‌دست آمده، از راهبرد بازگشت به مشارکت‌کنندگان^۶ استفاده شد؛ بدین صورت که پاسخ‌های اولیه مصاحبه‌ها با نظر معلمان و والدین مرور و تأیید شد. در راستای اطمینان‌پذیری، کلیه مراحل گردآوری، کدگذاری و تحلیل داده‌ها به‌طور دقیق و مستند ثبت شد تا امکان پیگیری فرآیند پژوهش و بازبینی آن توسط سایر محققان فراهم شود. برای تحقق تأییدپذیری نیز تمامی مستندات، فایل‌های صوتی، نسخه‌های کدگذاری‌شده و گزارش مراحل تحلیل یافته‌ها نگهداری شد و جهت بررسی مستقل در اختیار استاد راهنمای پژوهش حاضر قرار گرفت. در نهایت در مرحله انتقال‌پذیری، تمامی اطلاعات حاصل از پاسخ‌های مصاحبه با معلمان و والدین با توصیفات جزئی ثبت شد و مطالب کلیدی دسته‌بندی شد و سپس توسط استاد راهنمای پژوهش حاضر، میزان دقت نتایج اطلاعات در شرایط دیگر مورد بررسی قرار گرفت.

در راستای رعایت اصول اخلاقی پژوهش، مشارکت در مصاحبه‌ها به‌صورت کاملاً داوطلبانه و مبتنی بر رضایت شخصی معلمان و والدین صورت گرفت. پیش از آغاز هر مصاحبه، اهداف کلی پژوهش برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد و اطمینان حاصل شد که اطلاعات ارائه‌شده صرفاً در راستای اهداف علمی و پژوهشی مورد استفاده قرار خواهد گرفت. هم‌چنین، محرمانه‌بودن تمامی داده‌ها و رعایت حریم خصوصی مشارکت‌کنندگان، به‌صراحت مشخص شد. در

1. Lincoln and Guba

2. Credibility

3. Dependability

4. Confirmability

5. Transferability

6. Participant Validation

ادامه، به‌منظور حصول اطمینان از صحت و دقت اطلاعات جمع‌آوری‌شده، نسخه‌ای از یادداشت‌ها و برداشت‌های مصاحبه‌کننده در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت تا بازبینی و تأیید نهایی توسط خود آنان صورت گیرد.

یافته‌ها

بخش نخست- یافته‌های حاصل از مصاحبه با معلمان

پس از گردآوری داده‌های حاصل از مصاحبه با معلمان، در پاسخ به سوال اصلی پژوهش، نظرات معلمان در رویارویی با دانش‌آموزان چندفرهنگی دوره ابتدایی؛ ۱۰ مضمون اصلی و ۲۴ زیرمضمون داشت که در جدول ۳ مشخص شده است.

جدول ۳. تجارب زیسته معلمان در رویارویی با دانش‌آموزان چندفرهنگی دوره ابتدایی

مضمون‌ها	زیرمضمون‌ها	شماره
مدیریت فرهنگ‌های متقاطع: پل زدن به دنیای تفاوت‌ها	فرهنگ به‌مثابه فرصتی برای غنی‌سازی کلاس	۱۲-۱۰
بازتعریف هویت معلم در فضای چندفرهنگی	چالش‌های هم‌زیستی فرهنگی و نقش میانجی فرهنگی معلمان	۱۵-۳
زبان به‌مثابه کلید ارتباط و ابزار قدرت	تحول در نقش و انتظار از معلمان	۱۳-۴
ساختن فضای ایمن و پذیرنده برای همه در کلاس درس	نهادینه‌سازی ارزش‌های مشترک فرهنگی	۱۴-۹
خانواده به‌عنوان کانون اصلی تشکیل ارزش‌های آموزشی	زبان در نقش تسهیل‌کننده یا مانع ارتباطی	۵-۲
خانواده به‌عنوان کانون اصلی تشکیل ارزش‌ها و رذایل اخلاقی	تنوع زبانی و دشواری در انتقال مفاهیم آموزشی	۱۰-۷
مدیر حمایتی: ستون پشتیبانی معلمان در کلاس‌های چندفرهنگی	چالش‌های حفظ هویت زبانی دانش‌آموزان	۱۶-۱۲
حمایت از نوآوری‌های آموزشی و روش‌های خلاقانه معلمان	سوءتفاهمات فرهنگی ناشی از ارتباطات دانش‌آموزان	۶-۸
	نهادینه‌سازی عدالت رفتاری از طریق مقررات کلاس محور	۱۶-۱۰
	تقویت همدلی و کارگروهی بین فرهنگی در کلاس	۱-۸
	واکنش منطقی و صبور معلمان به رفتارهای تبعیض‌آمیز	۱۲-۳
	تأثیر ارزش‌ها و انتظارات خانوادگی بر انگیزه تحصیلی	۱۱-۸
	نقش الگوسازی والدین در شکل‌گیری رفتارهای یادگیری	۱۷-۴
	آموزش و ترویج ارزش‌های اخلاقی در خانواده	۹-۱
	تعارضات خانوادگی و تأثیر آن بر مشکلات اخلاقی دانش‌آموز	۱۴-۱۰
	خانواده به‌عنوان محلی برای حل مسالمت‌آمیز تعارض	۷-۳
	بی‌توجهی خانواده‌ها به‌عنوان عامل افزایش مشکلات اخلاقی	۱۷-۱۱
	فراهم کردن امکانات آموزشی برای آموزش‌های چندفرهنگی	۱۲-۵

۱۶-۲	تسهیل ارتباط مؤثر بین معلمان و خانواده‌های چندفرهنگی	سوگیری رفتاری معلمان در رویارویی با دانش‌آموزان چندفرهنگی
۱۲-۶	تأثیر سوگیری در ارزیابی عملکرد تحصیلی و تربیتی	
۵-۱	غنی‌شدن فضای کلاسی با قصه‌ها، زبان‌ها و غذاهای متنوع	تنوع فرهنگی، فرصتی برای یادگیری متقابل
۱۱-۹	رشد صبر، انعطاف‌پذیری و همدلی در معلمان	
۱۶-۱۳	برچسب‌خوردن یا طردشدن برخی دانش‌آموزان	نابرابری‌های فرهنگی و اجتماعی در دانش‌آموزان

مدیریت فرهنگ‌های متقاطع: پل زدن به دنیای تفاوت‌ها

در محیط‌های آموزشی چندفرهنگی، معلم نقش میانجی و پل ارتباطی میان فرهنگ‌های گوناگون دانش‌آموزان را ایفا می‌کند. معلمان با استفاده از مهارت‌های ارتباطی و فرهنگی، تلاش می‌کنند؛ فاصله‌ها و اختلاف‌ها را کاهش داده و پلی بسازند که دانش‌آموزان از پیشینه‌های گوناگون بتوانند در کنار هم به خوبی زندگی و یاد بگیرند.

• فرهنگ به مثابه فرصتی برای غنی‌سازی کلاس

معلمان با پذیرش و توجه به تنوع فرهنگی دانش‌آموزان، فضای کلاس را به محلی غنی و پویا تبدیل می‌کنند. فرهنگ‌های گوناگون، شامل زبان‌ها، آداب، غذاها، داستان‌ها و جشن‌های گوناگون، به عنوان منابع آموزشی ارزشمند در کلاس به کار گرفته می‌شوند. این رویکرد باعث افزایش انگیزه یادگیری، تقویت حس تعلق و احترام متقابل بین دانش‌آموزان و ایجاد فضای مثبت آموزشی می‌شود.

"وقتی اجازه دادم بچه‌های پاکستانی غذاهای محلی روز عیدشون رو بیارن و توضیح بدن، اون روز کلاس پر از هیجان شد. بچه‌ها از هم سوال می‌پرسیدن و حتی بعضی‌ها نوشتن می‌خوان خونه هم اون غذا رو امتحان کنن. این تجربه خیلی از مرزها رو برداشت" (معلم شماره ۱۰). "یه بار گفتم هر کی یه ضرب‌المثل یا قصه از خونواده‌ش بیاره و تعریف کنه. وقتی دانش‌آموز عراقی کلاسمون گفت "الجار قبل الدار" (همسایه مقدم است بر خانه) و درباره رسم احترام به همسایه تو فرهنگشون توضیح داد، بقیه بچه‌ها خیلی استقبال کردن. خودش هم کلی خوشحال شد، چون احساس کرد فرهنگش جدی گرفته شده" (معلم شماره ۱۲).

• چالش‌های هم‌زیستی فرهنگی و نقش میانجی معلمان

هم‌زیستی دانش‌آموزان با پیشینه‌های فرهنگی متنوع در یک کلاس، می‌تواند به چالش‌هایی همچون؛ سوء تفاهم، تعارضات فرهنگی و احساس طردشدگی منجر شود. معلم به عنوان میانجی فرهنگی نقش کلیدی در مدیریت این چالش‌ها؛ با فهم عمیق از تفاوت‌های فرهنگی و برقراری ارتباط مؤثر، فضایی ایجاد می‌کند؛ تا دانش‌آموزان بتوانند تفاوت‌ها را بپذیرند و به جای تعارض، همکاری و همدلی را تجربه کنند.

"بین یه دانش‌آموز ترک و یه دانش‌آموز عرب سوء تفاهمی پیش اومده بود. به لهجه همدیگه می‌خندیدن. من یه نشست کوچیک گذاشتم، باهاشون درباره اهمیت هر زبانی حرف زدیم. بعدش دیدم خودشون دارن به بقیه توضیح می‌دن که چرا نباید به زبان کسی بخندن" (معلم شماره ۳). "در زنگ ورزش، دیدم یکی از بچه‌های پاکستانی گریه می‌کنه. وقتی نزدیک شدم، گفت هم‌کلاسی‌هاش به اسمش (فیضان) می‌خندن و مسخره‌ش می‌کنن. همون روز بعد از

کلاس، درباره معنای اسم‌ها تو فرهنگ‌های گوناگون صحبت کردیم. بچه‌ها فهمیدن که خیلی از این اسم‌ها معنای قشنگی دارن. فرداش، همون بچه که ناراحت بود، با لبخند وارد کلاس شد" (معلم شماره ۱۵).

بازتعریف هویت معلم در فضای چندفرهنگی

در محیط‌های چندفرهنگی، هویت معلم دستخوش تحولی بنیادین می‌شود که فراتر از نقش سنتی تدریس است. این بازتعریف هویت شامل؛ توسعه مهارت‌های فرهنگی، انعطاف‌پذیری در روش‌های آموزشی، و حساسیت به نیازهای متنوع دانش‌آموزان است. معلمان در این فضا، باید به گونه‌ای عمل کنند که ضمن احترام به هویت‌های فرهنگی گوناگون، فضایی برابر و پذیرنده ایجاد کنند که هر دانش‌آموز احساس امنیت و ارزشمندی داشته باشد.

• تحول در نقش و انتظار از معلمان

در فضای آموزشی چندفرهنگی، نقش معلم فراتر از آموزش محض محتوای درسی است و انتظار می‌رود که معلم به عنوان راهنما، میانجی فرهنگی و تسهیل‌کننده یادگیری عمل کند. این تحول در هویت معلم شامل؛ پذیرش تنوع فرهنگی، انعطاف‌پذیری در روش‌های تدریس، و حساسیت به نیازهای متفاوت دانش‌آموزان است. "در کلاس‌های چندفرهنگی، نقش معلم دیگر صرفاً انتقال محتوا نیست؛ بلکه باید به عنوان راهنما، میانجی فرهنگی و تسهیل‌گر یادگیری عمل کند. انتظار می‌رود معلم بتواند تفاوت‌های فرهنگی را مدیریت کند، تعارضات را کاهش دهد و فضایی حمایت‌کننده ایجاد کند" (معلم شماره ۴). "با حضور دانش‌آموزان از فرهنگ‌های گوناگون مثل افغانستانی‌ها و عرب‌ها، متوجه شدم که باید نقش یک تسهیل‌کننده و میانجی فرهنگی را ایفا کنم. گاهی باید مشکلات زبانی و فرهنگی را حل کنم و به جای درس دادن، به ایجاد فضای همدلی و تفاهم بپردازم" (معلم شماره ۱۳).

• نهادهای سازای ارزش‌های مشترک فرهنگی

در کلاس‌های چندفرهنگی، آموزش اخلاقی به معنای فراتر رفتن از ارزش‌های یک فرهنگ خاص و تأکید بر اصول و ارزش‌هایی است که در میان فرهنگ‌های گوناگون مشترک و پذیرفته شده‌اند. معلمان تلاش می‌کنند با برجسته کردن ارزش‌هایی مانند؛ احترام متقابل، همدلی و همکاری، فضایی ایجاد کنند که دانش‌آموزان از فرهنگ‌های گوناگون احساس تعلق و پذیرش داشته باشند.

"من در کلاس‌های چندفرهنگی، همیشه تلاش می‌کنم، دانش‌آموزان را به گفتگو درباره ارزش‌های انسانی مشترک؛ مثل احترام و همدلی دعوت کنم، و نشان دهم که این ارزش‌ها فراتر از تفاوت‌های فرهنگی، همه انسان‌ها را به هم مرتبط می‌کند" (معلم شماره ۹). "در کلاس دانش‌آموزانی از افغانستان، عرب، ترک و ... دارم. سعی می‌کنم با تأکید بر ارزش‌هایی مثل؛ محبت و همکاری، پلی بین فرهنگ‌ها بسازم. این کار کمک می‌کند همه بچه‌ها خودشان را در گروه ببینند و رفتارهای دوستانه، و همکاری در میانشان افزایش یابد" (معلم شماره ۱۴).

زبان به مثابه کلید ارتباط و ابزار قدرت

زبان نه تنها وسیله‌ای برای برقراری ارتباط بین افراد است بلکه به عنوان ابزاری تعیین‌کننده در توزیع قدرت و نفوذ اجتماعی نیز عمل می‌کند. در محیط‌های چندفرهنگی، تسلط بر زبان معیار یا زبان غالب، نقشی مهم در دسترسی به

فرصت‌های آموزشی، اجتماعی و فرهنگی دارد. معلمان و دانش‌آموزانی که زبان رایج مدرسه را به خوبی نمی‌دانند، ممکن است در تعامل با سایرین دچار محدودیت شوند و در نتیجه احساس محرومیت کنند.

• زبان در نقش تسهیل‌کننده یا مانع ارتباطی

توانایی معلمان و دانش‌آموزان در استفاده از زبان مشترک یا زبان معیار، نقش کلیدی در کاهش سوء تفاهم‌ها و تقویت ارتباطات چندفرهنگی دارد. از سوی دیگر، تفاوت‌های زبانی، لهجه‌ها و سطح تسلط به زبان رسمی می‌تواند موجب بروز چالش‌هایی در انتقال مفاهیم آموزشی و تعاملات روزمره شود. بنابراین، زبان هم می‌تواند به عنوان پلی برای ایجاد همدلی و همدردی عمل کند و هم باعث جدایی و انزوا شود.

"وقتی دانش‌آموزان از فرهنگ‌های گوناگون با زبان‌های مادری متفاوت وارد کلاس می‌شوند، متوجه شدم که باید زمان بیشتری برای فهمیدن و فهماندن مفاهیم اختصاص دهم. گاهی لهجه یا کلمات متفاوت؛ باعث سوء تفاهم می‌شود، ولی وقتی با صبر و همراهی صحبت می‌کنیم، بچه‌ها بهتر همدیگر را می‌فهمند" (معلم شماره ۲). "زبان برای ما وسیله‌ای است که همدلی را می‌سازد یا می‌شکند. وقتی دانش‌آموزی زبان معیار را به خوبی بلد نیست، احساس می‌کند در کلاس جداست. من تلاش می‌کنم با آموزش زبان و تشویق به استفاده از کلمات مشترک، همه را در یک فضای برابر قرار دهم" (معلم شماره ۵).

• تنوع زبانی و دشواری در انتقال مفاهیم آموزشی

تنوع زبانی در کلاس‌های چندفرهنگی، می‌تواند چالش‌های مهمی در فرایند آموزش ایجاد کند. معلمان برای رفع این مشکلات؛ نیازمند استفاده از روش‌های تدریس متنوع، ساده‌سازی زبان، به‌کارگیری مثال‌های عینی و حمایت‌های ویژه هستند. این تنوع زبان باعث می‌شود؛ معلمان افزون بر آموزش محتوا، به آموزش زبان و برقراری ارتباط موثر نیز توجه ویژه‌ای داشته باشند، تا همه دانش‌آموزان بتوانند به صورت عادلانه در فرایند یادگیری شرکت کنند.

"یکی از بزرگ‌ترین چالش‌هایم در کلاس این است که دانش‌آموزان ترک و کرد، وقتی با کلمات و اصطلاحات فارسی روبرو می‌شوند، گاهی متوجه نمی‌شوند. مجبورم چند بار توضیح دهم یا از تصاویر و مثال‌های عینی استفاده کنم، تا مفاهیم برایشان قابل فهم شود" (معلم شماره ۷). "دانش‌آموزانی که زبان مادری‌شان با زبان رسمی مدرسه متفاوت است، اغلب در فهم متون درسی مشکل دارند. این باعث می‌شود که در آزمون‌ها عملکرد خوبی نداشته باشند، مگر اینکه تدریس به گونه‌ای باشد که به زبان ساده‌تر و همراه با فعالیت‌های عملی باشد" (معلم شماره ۱۰).

• چالش‌های حفظ هویت زبانی دانش‌آموزان

در مدارس چندفرهنگی، دانش‌آموزان اغلب با فشارهای اجتماعی و آموزشی مواجه‌اند که ممکن است آنها را از حفظ و تقویت زبان مادری خود بازدارد. معلمان نقش مهمی در حمایت از حفظ هویت زبانی دارند؛ با ایجاد فضایی که زبان‌های گوناگون ارزشمند شمرده شوند و فرصت‌هایی برای توجه به آنها فراهم شود، می‌توانند به تقویت احساس تعلق و پذیرش فرهنگی کمک کنند.

"دانش‌آموزان پاکستانی اغلب در خانه زبان اردو حرف می‌زنند، اما وقتی به مدرسه می‌آیند، با زبان فارسی غریبه‌اند و این فاصله باعث می‌شود احساس کنند که باید بخشی از خود را پنهان کنند" (معلم شماره ۱۲). "بچه‌های لر با لهجه و

زبان مادری‌شان گاهی مورد تمسخر قرار می‌گیرند و این باعث می‌شود که در مدرسه کم‌تر از زبان مادری‌شان استفاده کنند و همین باعث کاهش هویت فرهنگی‌شان می‌شود" (معلم شماره ۱۶).

• سوء تفاهمات فرهنگی ناشی از ارتباطات دانش‌آموزان

زبان به عنوان ابزار اصلی ارتباط در مدارس چندفرهنگی، می‌تواند هم پل ارتباطی و هم منبع سوء تفاهم باشد. تفاوت در لهجه‌ها، واژگان محلی و سبک بیان، باعث می‌شود که معلمان و دانش‌آموزان گاهی مفهوم واقعی کلام یکدیگر را اشتباه برداشت کنند. این سوء تفاهم‌های زبانی می‌تواند به بروز تنش، کاهش اعتماد و مشکلات رفتاری منجر شود، به ویژه زمانی که زبان مادری با زبان رسمی مدرسه تفاوت دارد.

"یک بار وقتی دانش‌آموز بلوچ با لهجه محلی‌اش جواب داد، برخی همکلاسی‌ها فکر کردند دارد با آنها دعوا می‌کند، در حالی که او فقط ساده داشت، جواب می‌داد. این سوء تفاهم باعث شد فضا در کلاس کمی سرد شود" (معلم شماره ۶). "وقتی دانش‌آموز لبنانی تلاش می‌کند به فارسی صحبت کند، گاهی باعث می‌شود، دیگران متوجه منظورش نشوند و فکر کنند نمی‌داند چه می‌گوید. این باعث شده گاهی احساس شرمندگی کند و کم‌تر مشارکت داشته باشد" (معلم شماره ۸).

ساختن فضای ایمن و پذیرنده برای همه در کلاس درس

در مدارس چندفرهنگی، ایجاد فضایی ایمن و پذیرنده برای همه دانش‌آموزان، اساس تعاملات مثبت و یادگیری موثر است. این فضا باید به گونه‌ای باشد که هر دانش‌آموز با هر پیشینه فرهنگی، زبانی و قومی، احساس امنیت روانی و احترام کند و بدون ترس از تبعیض یا طرد شدن، بتواند آزادانه در کلاس مشارکت کند. معلمان می‌توانند با ایجاد قوانین روشن از ضد تبعیض، تشویق به همکاری و همدلی، و واکنش منطقی به رفتارهای تبعیض‌آمیز، فضایی فراهم کنند که همه اعضای کلاس احساس تعلق و ارزشمندی داشته باشند.

• نهادهای سازی عدالت رفتاری از طریق مقررات کلاس محور

معلمان در کلاس‌های چندفرهنگی برای پیشگیری از تبعیض، تمسخر لهجه، قومیت یا تفاوت‌های ظاهری، نیاز دارند؛ قوانین رفتاری شفافی وضع کنند که به همه دانش‌آموزان بیاموزد، چگونه با احترام رفتار کنند. این قوانین زمانی مؤثر است که به‌طور مشارکتی تدوین، به‌صورت مداوم یادآوری، و در صورت نقض، منصفانه اجرا شود. این اقدام حس امنیت روانی و عدالت را در کودکان تقویت می‌کند.

"از همون اول سال گفتیم تو کلاس ما مسخره کردن لهجه یا اسم کسی ممنوعه. چند بار هم تمرین کردیم، چطور مؤدبانه با تفاوت‌ها برخورد کنیم. بچه‌ها الان خودشون مراقبن کسی رو اذیت نکنن" (معلم شماره ۱۰). "وقتی دانش‌آموز هندی در کلاس گفت: از اینکه بهش می‌خندن ناراحت می‌شه، با بچه‌ها نشستیم قوانین احترام به تفاوت‌ها رو با هم نوشتیم و همه امضا کردند. از اون روز فضای احترام در کلاس خیلی بهتر شد" (معلم شماره ۱۶).

• تقویت همدلی و کارگروهی بین‌فرهنگی در کلاس

یکی از مؤثرترین راه‌ها برای ایجاد فضای پذیرنده، این است که معلم به‌طور هدفمند شرایطی برای مشارکت مشترک دانش‌آموزان از فرهنگ‌های گوناگون فراهم کند، مثلاً؛ در قالب پروژه‌های گروهی، قصه‌گویی بین‌فرهنگی یا بازی‌های همکارانه. این تجربه‌های مشترک، زمینه‌ساز شناخت، همدلی و شکستن کلیشه‌ها می‌شود.

"برای درس علوم، بچه‌ها رو گروهی تقسیم کردم، طوری که ترک، کرد، لر و فارس با هم باشن. دیدم چقدر خوب با هم کار کردن و خودشون با هم دوست شدن" (معلم شماره ۱). "یه بار گفتیم هر کی یه قصه از فرهنگ خونوادگیش تعریف کنه. بعد از قصه دختر پاکستانی، چند تا بچه گفتن تازه فهمیدیم زندگی تو کشورشون چجوریه. یه جور همدلی واقعی شکل گرفت" (معلم شماره ۸).

• واکنش منطقی و صبور معلمان به رفتارهای تبعیض‌آمیز

در مدارس چندفرهنگی، رویارویی با رفتارهای تبعیض‌آمیز و نابرابر از سوی دانش‌آموزان یا حتی کارکنان مدرسه، چالشی جدی است که نیازمند مدیریت عاقلانه و صبورانه است. معلمان با حفظ آرامش و برخورد منطقی، ضمن آموزش ارزش‌های احترام و عدالت، تلاش می‌کنند تا چنین رفتارهایی را کاهش دهند و فضای سالم و برابر برای همه دانش‌آموزان فراهم کنند.

"وقتی دانش‌آموزی به خاطر لهجه یا ظاهر؛ یکی از همکلاسی‌هایش را مسخره می‌کرد، من به آرامی توضیح دادم که همه ما حق داریم با احترام رفتار کنیم و این رفتارها باعث آسیب به دیگران می‌شود. سعی کردم صبورانه و بدون قضاوت، آن‌ها را به فکر کردن درباره رفتارشان وادار کنم" (معلم شماره ۳). "در رویارویی با تبعیض‌های لفظی یا رفتاری، همیشه سعی می‌کنم، وارد گفتگو شوم، اما با آرامش و احترام، نه با عصبانیت. این روش باعث شده دانش‌آموزان خودشان متوجه اشتباه‌شان شوند و تغییر رفتار بدهند، چون فضای کلاس برای همه امن است" (معلم شماره ۱۲).

خانواده به عنوان کانون اصلی شکل‌گیری نگرش‌های آموزشی

خانواده نقشی بنیادین در ایجاد نگرش دانش‌آموزان نسبت به آموزش، مدرسه، معلم و تعاملات فرهنگی ایفا می‌کند. معلمان کلاس‌های چندفرهنگی؛ بر این باورند که آگاهی خانواده‌ها از اهمیت آموزش بین‌فرهنگی و توانایی‌شان در تربیت فرزندان؛ برای پذیرش تفاوت‌های فرهنگی، تأثیر مستقیمی بر فضای کلاسی و انسجام اجتماعی در مدرسه دارد.

• تأثیر ارزش‌ها و انتظارات خانوادگی بر انگیزه تحصیلی

معلمان بر این باورند که خانواده‌هایی که تحصیل را به‌عنوان یک اولویت فرهنگی، دینی یا اجتماعی می‌دانند، اغلب فرزندان با انگیزه بالا و هدفمند تربیت می‌کنند. در مقابل، برخی خانواده‌ها که نگرشی کم‌رنگ‌تر به آموزش رسمی دارند یا دغدغه‌های اقتصادی یا مهاجرتی آن‌ها بر آموزش فرزندان‌شان سایه انداخته، موجب افت انگیزه تحصیلی در کودکان می‌شوند.

"دانش‌آموز افغانستانی‌ام با اینکه پدرش کارگر ساده بود، ولی همیشه با انگیزه می‌اومد مدرسه. پدرش خیلی روی درس حساس بود و می‌گفت: ما مهاجریم، تنها راه موفقیت بچه‌ها مون درسه. همین باعث شده بود اون بچه همیشه دنبال یادگیری باشه" (معلم شماره ۸). "با خانواده‌های ترکی که باهاشون برخورد داشتم، بیش‌تر دنبال این بودن که بچه زودتر

وارد بازار کار بشه یا کار کشاورزی یاد بگیره. یکی از بچه‌ها می‌گفت: بابام میگه مدرسه خوبه، ولی مرد باید از بچگی کار کنه. این نگاه باعث شده بود انگیزه تحصیلش پایین باشه" (معلم شماره ۱۱).

• نقش الگوسازی والدین در شکل‌گیری رفتارهای یادگیری

معلمان در تجربه زیسته خود اذعان داشتند که الگوهای رفتاری والدین، به‌ویژه در محیط‌های چندفرهنگی، تأثیر مستقیمی بر نگرش و شیوه‌های یادگیری دانش‌آموزان دارد. کودکانی که در خانواده‌هایی رشد می‌کنند که والدین خود؛ به یادگیری، مطالعه، و حل مسئله اهمیت می‌دهند، معمولاً رفتارهای یادگیرانه مثبت‌تری از خود نشان می‌دهند. برعکس، در خانواده‌هایی که یادگیری ارزش تلقی نمی‌شود، دانش‌آموزان نیز فاقد مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای یادگیری مؤثر هستند.

"مادر یکی از دانش‌آموزان ترک کلاس ما، خودش شب‌ها درس بچه رو مرور می‌کرد. می‌گفت: من سواد زیادی ندارم، ولی نشون می‌دم که برام مهمه. همین باعث شده بود؛ دخترش خیلی منظم و فعال باشه تو کلاس" (معلم شماره ۴). "یه دانش‌آموز بلوچ داشتم که اصلاً تمایلی به یادگیری نشون نمی‌داد. وقتی با پدرش صحبت کردم، گفت: ما خودمون هم مدرسه نرفتیم، بچه من اگه درس نخونه مهم نیست. این نگاه باعث شده بود که بچه حتی دفتر و کتابشو نیاره" (معلم شماره ۱۷).

خانواده به عنوان کانون اصلی شکل‌گیری ارزش‌ها و رذایل اخلاقی

خانواده، نخستین نهاد تربیتی و فرهنگی در تشکیل ارزش‌های اخلاقی کودکان است. معلمان مدارس چندفرهنگی دوره ابتدایی، معتقدند؛ رفتارهایی مانند؛ راست‌گویی، احترام به دیگران، رعایت عدالت، مسئولیت‌پذیری، و حتی میزان تحمل تفاوت‌های فرهنگی، در خانه پایه‌گذاری می‌شود.

"دانش‌آموز اصالتاً لری داشتم که خیلی مؤدب و مهربون بود. وقتی با مادرش صحبت کردم، گفت: ما تو خونه خیلی تأکید داریم، بچه باید به همه احترام بذاره، مخصوصاً معلم. واقعاً توی کلاس هم همیشه باادب رفتار می‌کرد و بین بچه‌ها محبوب بود" (معلم شماره ۶). "چند تا دانش‌آموز کرد در کلاس دارم که توی رفتار با بچه‌های دیگر خیلی تعصب نشون می‌دن. یکی شون می‌گفت: بابام می‌گه فقط با بچه‌های خودمون (کرد) بازی کن. این باعث شده بود که از همکاری گروهی تو کلاس طفره بره" (معلم شماره ۱۳).

• آموزش و ترویج ارزش‌های اخلاقی در خانواده

از نظر معلمان مدارس چندفرهنگی ابتدایی، خانواده نقش فعالی در آموزش مستقیم و غیرمستقیم ارزش‌های اخلاقی به کودکان ایفا می‌کند. به طوریکه برخی خانواده‌ها به‌صورت آگاهانه تلاش می‌کنند، اصول اخلاقی مانند؛ گذشت، همکاری، نظم و احترام را در فرزندان خود نهادینه کنند، درحالی‌که برخی دیگر آموزش اخلاق را صرفاً به مدرسه واگذار کرده‌اند. "یه دانش‌آموز لر داشتم که همیشه اگه اشتباهی می‌کرد؛ خودش می‌اومد، می‌گفت. مادرش می‌گفت: ما تو خونه یادش دادیم که راست‌گویی حتی اگه به ضررت باشه، از دروغ بهتره" (معلم شماره ۱). "پسر افغان کلاس من خیلی اهل کمک به بقیه بود. یه بار دیدم دفترش رو داده به هم‌کلاسی‌اش که جا گذاشته بود. گفتم چرا؟ گفت: مامانم میگه اگه تونستی به کسی کمک کنی، انجام بده" (معلم شماره ۹).

• بروز تعارضات خانوادگی و تأثیر آن بر مشکلات اخلاقی دانش‌آموز

معلمان مدارس ابتدایی درکلاس‌های چندفرهنگی، اذعان کردند که وجود تعارضات خانوادگی؛ اعم از؛ اختلافات زناشویی، ناهماهنگی والدین در تربیت فرزند، خشونت خانگی یا طرد عاطفی؛ تأثیر مستقیمی بر بروز رفتارهای غیراخلاقی یا ناهنجار در دانش‌آموزان دارد.

"یه دانش‌آموز کرد داشتم که زیاد دروغ می‌گفت و با بچه‌ها دعوا می‌کرد. وقتی با مادرش صحبت کردم، گفت: پدرش چند ماهه خونه نیست و هر وقت هست، دعوا می‌کنیم. بچه توی کلاس انگار دنبال جلب توجه و خالی کردن فشار بود" (معلم شماره ۱۰). "یه پسر عرب تو کلاس بود که به هیچ‌کس احترام نمی‌داشت. وقتی پیگیر شدم، فهمیدم پدر و مادرش تو خونه مدام دعوا دارن، و بچه شاهد این فضااست. این بچه تو مدرسه هم همه رو تهدید می‌کرد، چون فکر می‌کرد، فقط با خشونت می‌شه حرف خودتو به کرسی نشوند" (معلم شماره ۱۴).

• خانواده به عنوان محلی برای حل مسالمت‌آمیز تعارض

بر اساس تجربه معلمان در مدارس ابتدایی چندفرهنگی، خانواده‌هایی که مهارت‌های گفت‌وگو، همدلی، و حل مسئله را به شیوه‌ای مسالمت‌آمیز تمرین می‌کنند، فرزندان تربیت می‌کنند که در مدرسه نیز رفتارهای سازنده‌تری دارند. این کودکان در رویارویی با اختلاف‌نظر یا تنش‌های درون کلاسی، به‌جای پرخاشگری یا انفعال، از گفت‌وگو، سازش و احترام استفاده می‌کنند.

"یه دختر از خانواده فارس داشتم که وقتی بچه‌ها باهاش بدرفتاری می‌کردن، آرام می‌گفت: بیاید حرف بزنیم. یه بار مادرش گفت: ما تو خونه هر مشکلی پیش میاد، دور هم می‌شینیم حلش می‌کنیم، با دعوا چیزی درست نمی‌شه" (معلم شماره ۳). "پسراصلتا تبریزی کلاس من همیشه وقتی مشکلی بین بچه‌ها پیش می‌اومد، خودش داوطلب می‌شد که وسط بیاد و آشتی بده. یه بار گفت: "بابام می‌گه مرد باید بتونه دعوا رو تموم کنه. خیلی از بچه‌ها تحت تأثیر کارهایش قرار می‌گرفتن" (معلم شماره ۷).

• بی‌توجهی خانواده‌ها به عنوان عامل افزایش مشکلات اخلاقی

بیش‌تر معلمان بیان کردند که بی‌توجهی خانواده‌ها به تربیت اخلاقی فرزندان، به دلیل مشغله‌های اقتصادی، فرهنگی یا اجتماعی، منجر به افزایش مشکلات اخلاقی در دانش‌آموزان می‌شود. این بی‌توجهی ممکن است به شکل کم‌توجهی به رفتارهای کودک، عدم پیگیری امور تحصیلی و تربیتی، یا عدم تعامل مثبت با مدرسه بروز کند.

"یک دانش‌آموز افغانستانی داشتم که پدرش خیلی سرکار بود و مادرش هم کم‌تر وقت داشت، باهاش باشه. این بچه تو کلاس زیاد بی‌ادبی می‌کرد و به حرف معلم گوش نمی‌داد. مادرش می‌گفت: سرم خیلی شلوغه، نمی‌تونم همه چیز رو کنترل کنم" (معلم شماره ۱۱). "خانواده‌های پاکستانی که با آنها ارتباط داشتم، به دلیل مشغله‌های کاری و اقتصادی، فرصت کافی برای همراهی و پیگیری دقیق درس و رفتار فرزندان‌شان ندارند. یکی از دانش‌آموزان پاکستانی من می‌گفت که پدر و مادرش به خاطر مشکلات مالی کم‌تر پیشش هستند و این باعث کاهش انگیزه تحصیلی‌اش شده است" (معلم شماره ۱۷).

مدیر حمایتی: ستون پشتیبانی معلمان در کلاس‌های چندفرهنگی

در مدارس ابتدایی استان قم که دارای تنوع فرهنگی و قومی بالایی هستند، نقش مدیر مدرسه فراتر از یک مدیر اداری است و به عنوان یک ستون حمایتی کلیدی برای معلمان عمل می‌کند. معلمان تجربه کرده‌اند که حضور یک مدیر پشتیبان و مطلع، به ویژه در کلاس‌هایی که با دانش‌آموزان چندفرهنگی سروکار دارند، به رفع مشکلات و چالش‌های آموزشی و تربیتی کمک شایانی می‌کند.

• فراهم کردن امکانات آموزشی برای آموزش‌های چندفرهنگی

معلمان مدارس ابتدایی چندفرهنگی، تأکید دارند که یکی از نقش‌های مهم مدیر حمایتی، تأمین منابع آموزشی متنوع و مناسب برای پاسخگویی به نیازهای گوناگون دانش‌آموزان است. این منابع شامل؛ کتاب‌ها، ابزارهای کمک آموزشی، برنامه‌های آموزشی ویژه و فرصت‌های آموزشی تکمیلی می‌شود که به معلمان امکان می‌دهد روش‌های تدریس خود را با فرهنگ و زبان دانش‌آموزان تطبیق دهند.

"مدیر مدرسه هر سال نمایشگاهی از آداب و رسوم قومیت‌ها و ملیت‌های گوناگون برگزار می‌کند که بچه‌ها و خانواده‌ها با فرهنگ هم آشنا می‌شن و این باعث تقویت احترام و تفاهم در مدرسه شده" (معلم شماره ۵). "یکی از کارهای خیلی خوب مدیر مدرسه ما برگزاری جشنواره‌های فرهنگی بود. تو این جشنواره‌ها، هر دانش‌آموز این فرصت رو داشت که فرهنگ، زبان و حتی غذای سنتی خودش رو به بقیه معرفی کنه" (معلم شماره ۱۲).

• حمایت از نوآوری‌های آموزشی و روش‌های خلاقانه معلمان

معلمان مدارس ابتدایی چندفرهنگی، بیان می‌کنند که حضور مدیری حمایت‌کننده که نوآوری‌ها و روش‌های تدریس خلاقانه را تشویق می‌کند، تأثیر بسزایی در انگیزه و کیفیت آموزش دارد. در کلاس‌های چندفرهنگی، استفاده از روش‌های نوین و خلاقانه به معلمان کمک می‌کند تا با تفاوت‌های فرهنگی، زبانی و نیازهای متنوع دانش‌آموزان بهتر سازگار شوند. "وقتی مدیر حامی باشه و از نوآوری‌ها استقبال کنه، انگیزه‌ام بیش‌تر می‌شه. می‌تونم بازی‌ها و فعالیت‌های خلاقانه‌ای طراحی کنم که یادگیری رو برای بچه‌ها جذاب‌تر کنه" (معلم شماره ۹). "مدیرمون همیشه از ایده‌های جدید حمایت می‌کنه و اجازه می‌ده روش‌های گوناگون رو امتحان کنیم. این باعث شده بتونیم با دانش‌آموزان چندفرهنگی بهتر ارتباط برقرار کنیم" (معلم شماره ۱۳).

• تسهیل ارتباط مؤثر بین معلمان و خانواده‌های چندفرهنگی

معلمان مدارس ابتدایی چندفرهنگی؛ تأکید دارند که ارتباط مؤثر و سازنده با خانواده‌ها نقش کلیدی در موفقیت تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان دارد. مدیران حمایتی با ایجاد بسترها و فرصت‌هایی برای گفت‌وگو و تبادل اطلاعات بین معلمان و والدین، موانع فرهنگی و زبانی را کاهش می‌دهند و اعتماد متقابل را افزایش می‌دهند. "مدیرمون همیشه بر برگزاری جلسات دوتایی با والدین تأکید داره؛ این باعث شده ارتباطمون با والدین خیلی بهتر بشه" (معلم شماره ۲). "وقتی والدین حس کنن که در مدرسه به حرف‌شون گوش می‌دن و مشکلاتشون رو می‌فهمن، همکاری‌شون بیش‌تر می‌شه. مدیر مدرسه تلاش می‌کنه این ارتباط رو راحت‌تر و موثرتر کنه" (معلم شماره ۱۶).

• سوگیری رفتاری معلمان در رویارویی با دانش‌آموزان چندفرهنگی

معلمان در مدارس چندفرهنگی استان قم، در رویارویی با دانش‌آموزانی از قومیت‌ها و ملیت‌های گوناگون، گاهی دچار سوگیری‌های رفتاری می‌شوند که می‌تواند آگاهانه یا ناخودآگاه باشد. این سوگیری‌ها به شکل قضاوت‌های نادرست، انتظارات متفاوت، و یا رفتارهای تبعیض‌آمیز در برخورد با دانش‌آموزان بروز پیدا کند.

• تأثیر سوگیری در ارزیابی عملکرد تحصیلی و تربیتی

معلمان مدارس چندفرهنگی، تأکید کردند که سوگیری‌های شخصی و فرهنگی می‌تواند بر ارزیابی‌های تحصیلی و تربیتی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد. این سوگیری‌ها ممکن است؛ در ارزیابی توانایی‌ها، تلاش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان با پیش‌زمینه‌های گوناگون، نقش داشته باشند.

"گاهی پیش می‌آید که به خاطر تفاوت فرهنگی و زبانی، فکر می‌کنم یک دانش‌آموز کم‌تر از حد توانش کار کرده، در حالی که شرایط او متفاوت است و باید ارزیابی‌ام دقیق‌تر باشد" (معلم شماره ۶). "متوجه شدم وقتی سوگیری‌های شخصی‌ام را کنترل نمی‌کنم، ممکن است در ارزیابی رفتار و عملکرد دانش‌آموزان چندفرهنگی دچار اشتباه شوم و این باعث می‌شود فرصت‌های رشد آن‌ها را از دست بدهم" (معلم شماره ۱۲).

تنوع فرهنگی، فرصتی برای یادگیری متقابل

در مدارس ابتدایی که میزبان دانش‌آموزان چندفرهنگی هستند، معلمان تنوع فرهنگی را نه تنها به عنوان چالشی، بلکه فرصتی ارزشمند برای یادگیری متقابل و غنی‌سازی فرآیند آموزشی می‌دیدند. این تنوع فرهنگی باعث می‌شود، معلمان و دانش‌آموزان بتوانند از تجربیات، باورها، زبان‌ها و سنت‌های گوناگون یکدیگر مطلع شوند و به تبادل فرهنگی بپردازند.

• غنی‌شدن فضای کلاسی با قصه‌ها، زبان‌ها و غذاهای متنوع

معلمان مدارس چندفرهنگی بیان کردند که حضور دانش‌آموزانی با پیشینه‌های فرهنگی گوناگون، فضای کلاس را به شکل قابل توجهی غنی می‌کند. تنوع زبان‌ها، قصه‌ها و غذاهای سنتی هر قومیت، به معلمان و دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا با دنیای فرهنگی متفاوت آشنا شوند و تجربیات جدیدی کسب کنند.

"وقتی بچه‌های بلوچ قصه‌های قدیمی خودشان رو تعریف می‌کنن و بچه‌های عرب لباس‌های محلی‌شون رو می‌آورند، کلاس پر از انرژی و شور می‌شه و همه چیز برامون جذاب‌تر می‌شه" (معلم شماره ۱). "گاهی دانش‌آموزان پاکستانی غذاهای سنتی‌شون رو به کلاس می‌آرن و درباره‌شون صحبت می‌کنن. این کار باعث شده بچه‌ها بیش‌تر به فرهنگ‌های گوناگون احترام بذارن و فضای مدرسه دوستانه‌تر بشه" (معلم شماره ۵).

• رشد صبر، انعطاف‌پذیری و همدلی در معلم

معلمان مدارس ابتدایی چندفرهنگی، بیان می‌کنند که رویارویی با دانش‌آموزان با فرهنگ‌ها و زبان‌های متنوع، نیازمند رشد ویژگی‌های شخصیتی همچون؛ صبر، انعطاف‌پذیری و همدلی است. این ویژگی‌ها به معلمان کمک می‌کند؛ تا بهتر بتوانند تفاوت‌ها را درک کرده، به نیازهای متنوع دانش‌آموزان پاسخ دهند و ارتباطی مؤثر و مثبت با آنان برقرار کنند.

"کار با بچه‌های چندفرهنگی باعث شده صبرم بیش‌تر بشه، چون باید به تفاوت‌های زبانی و فرهنگی‌شون توجه کنم و راه‌های جدیدی برای آموزش پیدا کنم" (معلم شماره ۹). "ارتباط با دانش‌آموزان و خانواده‌های چندفرهنگی به من کمک کرده بهتر بفهمم مشکلات‌شون چیه و چطور می‌تونم بهشون کمک کنم. این تجربه واقعاً باعث رشد نوع دوستی من شده" (معلم شماره ۱۱).

نابرابری‌های فرهنگی و اجتماعی در دانش‌آموزان

در مدارس ابتدایی چندفرهنگی، معلمان به طور مکرر با نابرابری‌های فرهنگی و اجتماعی مواجه می‌شوند که بر روند یادگیری و رفتار دانش‌آموزان تأثیرگذار است. این نابرابری‌ها شامل تفاوت در دسترسی به امکانات آموزشی، وضعیت اقتصادی خانواده‌ها، میزان حمایت خانوادگی، و تفاوت‌های فرهنگی و زبانی می‌شود.

• برچسب‌خوردن یا طردشدن برخی دانش‌آموزان

معلمان مدارس چندفرهنگی، تأکید کردند که برخی دانش‌آموزان به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، زبانی یا اجتماعی، گاه با برچسب‌خوردن و طردشدن از سوی همکلاسی‌ها و گاهی معلمان مواجه می‌شوند. این برچسب‌ها نه تنها به اعتماد به نفس دانش‌آموزان آسیب می‌زند؛ بلکه فضای یادگیری را برای آن‌ها دشوارتر می‌کند. "دانش‌آموز بلوچ کلاس ما، بارها از طرف بچه‌های کلاس به خاطر تفاوت‌های فرهنگی‌اش طرد شده بود و احساس می‌کرد که جایی در مدرسه ندارد" (معلم شماره ۱۳). "معلم یکی از دانش‌آموزان عراقی، به خاطر تفاوت فرهنگی و زبانی‌اش، رفتار متفاوتی با او داشت که باعث شد، دانش‌آموز احساس کند کم‌تر دیده و حمایت می‌شود" (معلم شماره ۱۶).

بخش دوم- یافته‌های حاصل از مصاحبه با والدین

پس از گردآوری اطلاعات حاصل از مصاحبه با والدین، در پاسخ به سوال اصلی پژوهش، تجارب والدین در رویارویی با دانش‌آموزان چندفرهنگی دوره‌ی ابتدایی؛ ۵ مضمون اصلی و ۱۲ زیرمضمون داشت که در جدول ۴ مشخص شده است.

جدول ۴. تجارب زیسته والدین در رویارویی با دانش‌آموزان چندفرهنگی دوره ابتدایی

مضمون‌ها	زیرمضمون‌ها	شماره
دغدغه والدین از احتمال پذیرش فرهنگی فرزندانشان در مدرسه	پذیرش یا طرد فرهنگی فرزندان از سوی همکلاسی‌ها	۱۶-۹ ۸-۱۸
نگرانی‌های والدین درباره تبعیض و نابرابری	تجربه‌های تبعیض‌آمیز فرزندان در کلاس یا مدرسه	۱۸-۲
مشارکت والدین در فرایند آموزش و پرورش	توجه نابرابر معلمان به دانش‌آموزان اقلیت	۱۰-۳
	موانع زبانی و فرهنگی در ارتباط با مدرسه	۱۶-۸
	احساس نادیده گرفته‌شدن در تصمیمات مدرسه	۷-۱
	نقش مدیر و معلم در دعوت یا طرد والدین اقلیت	۹-۴

۸-۷	افزایش تاب‌آوری و مهارت‌های اجتماعی	تأثیر تنوع فرهنگی بر رشد شخصیتی فرزندان
۱۴-۵	آموختن احترام به تفاوت‌ها از طریق تجربه مستقیم	
۱۵-۶	علاقه‌مندی فرزندان به زبان سایر دانش‌آموزان	
۱۶-۱۰	کمبود منابع آموزشی متناسب با تنوع فرهنگی	نبود بسترهای آموزشی و روانی مناسب برای فرزندان در مدرسه
۱۲-۱	نگرانی والدین درباره افت تحصیلی فرزندانشان	

دغدغه والدین از احتمال پذیرش فرهنگی فرزندانشان در مدرسه

یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های والدین در بافت‌های آموزشی چندفرهنگی، به ادراک آن‌ها از میزان پذیرش یا طرد فرهنگی فرزندان‌شان در محیط مدرسه بازمی‌گردد. این نگرانی، به‌ویژه در میان والدین دانش‌آموزانی با پیش‌زمینه‌های فرهنگی متمایز؛ از جمله مهاجران، اقلیت‌های قومی، زبانی یا مذهبی، بیش‌تر مشهود است.

• پذیرش یا طرد فرهنگی فرزندان از سوی همکلاسی‌ها

برخی والدین معتقدند؛ فرزندشان توسط دیگر دانش‌آموزان پذیرفته نشده، و حتی با تمسخر، انزوا یا طرد اجتماعی مواجه است. هم‌چنین، تجارب برخی والدین نشان داد، آنان از فضای پذیرنده و دوست‌دار تفاوت‌ها در کلاس درس اظهار رضایت می‌کنند.

"پسر من کلاس سومه. تو روزای اول مدرسه خیلی ناراحت بود، می‌گفت بچه‌ها لهجه‌اش رو مسخره می‌کنن. یه بار گریه‌کنون اومد خونه و گفت یکی از بچه‌ها گفته افغانی‌ها باید از مدرسه جدا شن. من واقعاً ناراحت شدم" (والدین شماره ۹). "دخترم کلاس چهارمه. از اول به خاطر لهجه عربی و روسری بلندش، بچه‌ها کنجکاوی می‌کردن. یکی دو نفرشون حتی مسخره‌کرده بودن. اما وقتی معلم یه روز ازش خواست قصه‌ای از فرهنگ عربی بگه، خیلی از بچه‌ها علاقه‌مند شدن. از اون به بعد خودش می‌گفت که احساس می‌کنه دیگه بهش مثل غریبه نگاه نمی‌کنند" (والدین شماره ۱۶).

• تأثیر زبان و لهجه در روابط فرزندان با همکلاسی‌ها

زبان و لهجه، از مهم‌ترین شاخص‌های هویتی کودکان در فضاهای چندفرهنگی است. دانش‌آموزانی که با لهجه یا زبانی متفاوت وارد مدرسه می‌شوند، ممکن است با تمسخر، طرد، یا نادیده‌گرفتن از سوی همکلاسی‌ها مواجه شوند. در مقابل، در مدارس و کلاس‌هایی که معلمان نسبت به این تفاوت‌ها حساسیت دارند و به آن‌ها به‌مثابه تنوع فرهنگی توجه می‌کنند، کودک احساس امنیت و پذیرش بیش‌تری پیدا می‌کند و روابط اجتماعی سالم‌تری برقرار می‌شود.

"دخترم موقع حرف‌زدن یه کم لهجه داره، مخصوصاً چون تا قبل از مدرسه تو جمع خانوادگی فقط دری صحبت می‌کردیم. اوایل می‌گفت بچه‌ها مسخره‌اش می‌کنن یا نمی‌فهمن چی می‌گه. اما وقتی معلمشون یه روز براشون توضیح داد که لهجه‌ها گوناگونن، فضا بهتر شد. الان راحت‌تر صحبت می‌کنه" (والدین شماره ۸). "پسر من اول خیلی کم‌حرف بود. تو خونه فارسی بلد بود، ولی گویشش کردی بود. می‌گفت: بعضی بچه‌ها وقتی حرف می‌زدن یا ادای لهجه‌شو درمیارن. همین باعث شده بود؛ کم‌تر تو جمع‌ها صحبت کنه. من نگران بودم اعتماد به نفسشو از دست بده" (والدین شماره ۱۸).

نگرانی‌های والدین درباره تبعیض و نابرابری

والدین دانش‌آموزان چندفرهنگی، به ویژه اقلیت‌های قومی و ملیتی، معمولاً نگران تجربه‌های فرزندان‌شان از تبعیض و نابرابری آموزشی و اجتماعی در مدارس هستند. این نگرانی‌ها ناشی از مشاهده رفتارهای ناعادلانه مانند؛ برخوردهای تبعیض‌آمیز معلمان یا همکلاسی‌ها، عدم دسترسی برابر به فرصت‌های یادگیری، یا تبعیض در ارزیابی و تعاملات کلاسی است.

• تجربه‌های تبعیض‌آمیز فرزندان در کلاس یا مدرسه

والدین دانش‌آموزان چندفرهنگی به کرات شاهد تجربه‌های فرزندان‌شان از رفتارهای تبعیض‌آمیز در محیط مدرسه هستند که می‌تواند از سوی همکلاسی‌ها بروز کند. این تبعیض‌ها ممکن است شامل؛ تمسخر به‌خاطر لهجه، لباس، آداب و رسوم، یا تفاوت‌های فرهنگی و زبانی باشد.

"دخترم می‌گفت: بچه‌های ایرانی گاهی به او می‌گفتند بیگانه و به خاطر نوع حرف‌زدنش مسخره‌اش می‌کردند. حتی یک بار سر همین حرف‌ها دعوا بین بچه‌ها شده بود" (والدین شماره ۲). "پسرم می‌گفت: به خاطر گویش کردیش، بچه‌ها کم‌تر باهاش بازی می‌کنن و گاهی هم مسخره‌اش می‌کنن. این موضوع باعث شده که حس کنه جدا شده و تنه‌است" (والدین شماره ۱۸).

• توجه نابرابر معلمان به دانش‌آموزان اقلیت

در مدارس چندفرهنگی، معلمان به دلایل گوناگونی مانند؛ عدم آشنایی کامل با فرهنگ‌ها و زبان‌های دانش‌آموزان اقلیت، سوگیری‌های ناخودآگاه و محدودیت‌های زمانی، ممکن است؛ به دانش‌آموزان اقلیت کم‌تر توجه کنند. این نابرابری می‌تواند در قالب کم‌توجهی به سوالات، عدم ارائه بازخورد مناسب، یا فقدان حمایت عاطفی و آموزشی بروز کند.

"پسرم می‌گفت: بعضی معلم‌ها وقتی متوجه می‌شن، زبان مادریش عربیه، کم‌تر بهش محل میدن و بعضی وقت‌ها سوال‌هاش رو نادیده می‌گیرن. این باعث شده احساس کنه؛ همیشه باید بیش‌تر تلاش کنه تا دیده بشه" (والدین شماره ۳). "پسرم می‌گفت: معلم‌ها بیش‌تر بچه‌های ایرانی رو تشویق می‌کنن و وقتی اون سوال می‌کنه کم‌تر جواب می‌دن. هم‌چنین، بعضی بچه‌ها به خاطر پاکستانی بودنش مسخره‌اش می‌کردند. این وضعیت برایش سخت بود و انگیزه‌اش کم شده" (والدین شماره ۱۰).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
مجله مطالعات علوم انسانی

مشارکت والدین در فرایند آموزش و پرورش

مشارکت والدین در فرایند آموزش یکی از عوامل کلیدی موفقیت تحصیلی و رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان است. وقتی والدین به عنوان شریک فعال در فعالیت‌های آموزشی حضور داشته باشند، نه تنها انگیزه و علاقه کودکان به یادگیری افزایش می‌یابد، بلکه زمینه‌های حمایت عاطفی و آموزشی لازم برای رویارویی با چالش‌های تحصیلی فراهم می‌شود.

• موانع زبانی و فرهنگی در ارتباط با مدرسه

یکی از چالش‌های مهم خانواده‌های چندفرهنگی، موانع زبانی و فرهنگی در ارتباط با معلمان و مدیران مدارس است. این موانع باعث می‌شود؛ والدین نتوانند به طور مؤثر در فرایند آموزش فرزندان خود مشارکت کنند یا مشکلات آموزشی و تربیتی فرزندان‌شان را به خوبی مطرح کنند.

"وقتی به مدرسه رفتم تا درباره مشکلات درسی فرزندم صحبت کنم، احساس کردم؛ معلم‌ها و مدیران چندان استقبال نمی‌کنند و حرف‌هایم را جدی نمی‌گیرند. گاهی انگار فرهنگ ما را نمی‌فهمند و این باعث شده که نتوانم همکاری خوبی با مدرسه داشته باشم" (والدین شماره ۸). "وقتی می‌خواستم با معلم‌های مدرسه صحبت کنم، زبانم خوب نبود و نمی‌توانستم منظورم را کامل برسانم. این باعث شد کم‌تر در فعالیت‌های مدرسه شرکت کنم و احساس کنم، صدایم شنیده نمی‌شود" (والدین شماره ۱۶).

• احساس نادیده گرفته شدن در تصمیمات مدرسه

یکی از چالش‌های والدین دانش‌آموزان چندفرهنگی، احساس نادیده گرفته شدن یا عدم مشارکت مؤثر در فرآیند تصمیم‌گیری‌های مدرسه است. والدین گاهی احساس می‌کنند، نظرات و نگرانی‌هایشان توسط معلمان و مدیران به اندازه کافی شنیده نمی‌شود یا در تصمیمات مهم آموزشی و تربیتی دخیل نیستند.

"وقتی درباره مشکلات درسی فرزندم صحبت می‌کنم، احساس می‌کنم؛ معلم‌ها به حرف‌هایم گوش نمی‌دهند و تصمیمات بدون در نظر گرفتن نظرات ما گرفته می‌شود" (والدین شماره ۱). "در جلسات مدرسه شرکت می‌کنم؛ اما حس می‌کنم نظرات ما جدی گرفته نمی‌شود و تصمیمات بیش‌تر به نفع بچه‌های فارس زبان است. این باعث شده کم‌تر تمایل داشته باشم در کارهای مدرسه مشارکت کنم" (والدین شماره ۷).

• نقش مدیر و معلم در دعوت یا طرد والدین اقلیت

مدیران و معلمان به عنوان رابط اصلی بین مدرسه و خانواده، نقشی مهم در ایجاد فضایی پذیرنده یا طردکننده برای والدین اقلیت‌های فرهنگی ایفا می‌کنند. رفتار، نگرش و مهارت‌های ارتباطی آنان می‌تواند، والدین را به مشارکت فعال در فرایند آموزشی فرزندانشان ترغیب کند یا بالعکس، باعث احساس بی‌توجهی و طرد شود.

"مدیر مدرسه ما، خیلی کم به حرف‌های ما گوش می‌دهد و گاهی وقتی به مدرسه می‌روم، احساس می‌کنم بی‌تفاوت هست. این باعث شده کم‌تر به مدرسه مراجعه کنم و کم‌تر در آموزش فرزندم مشارکت داشته باشم" (والدین شماره ۴). "وقتی برای اولین بار به مدرسه رفتم، معلم‌ها خیلی گرم و مهربان بودند و همیشه به من فرصت می‌دادند تا درباره مشکلات فرزندم صحبت کنم. این باعث شد احساس کنم، جزیی از تیم آموزشی هستم" (والدین شماره ۹).

تأثیر تنوع فرهنگی بر رشد شخصیتی فرزندان

والدین دانش‌آموزان چندفرهنگی معتقدند که رویارویی فرزندان‌شان با فرهنگ‌های گوناگون، افزون بر غنای تجربیات اجتماعی، باعث تقویت هویت فردی و اجتماعی آنها می‌شود و توانایی مقابله با چالش‌ها و تفاوت‌ها را در آنها افزایش می‌دهد. برخورد با فرهنگ‌ها، زبان‌ها و سنت‌های گوناگون، به کودکان کمک می‌کند تا دید بازتری نسبت به جهان داشته باشند، مهارت‌های اجتماعی‌شان توسعه یابد و قابلیت‌های همدلی، انعطاف‌پذیری و احترام به تفاوت‌ها در آنها ایجاد شود.

• افزایش تاب‌آوری و مهارت‌های اجتماعی

قرارگرفتن دانش‌آموزان چندفرهنگی در محیطی متنوع فرهنگی، اگرچه چالش‌هایی به همراه دارد، اما می‌تواند زمینه‌ساز رشد تاب‌آوری و مهارت‌های اجتماعی قوی‌تر در آن‌ها شود. تاب‌آوری به معنای توانایی مقابله با فشارها، استرس‌ها و مشکلات است که با تجربه تعامل با تفاوت‌های فرهنگی در مدرسه تقویت می‌شود. افزون بر این، رویارویی با همکلاسی‌هایی از فرهنگ‌های گوناگون، باعث یادگیری مهارت‌های اجتماعی چون: همدلی، گفت‌وگو، احترام به تفاوت‌ها و حل مسالمت‌آمیز تعارضات می‌شود.

"دخترم گفت: وقتی با بچه‌های دیگر که لهجه‌ها و فرهنگ‌های متفاوتی دارند کنار می‌آید، یاد گرفته صبورتر باشد و به تفاوت‌ها احترام بگذارد. این باعث شده در موقعیت‌های سخت بهتر کنار بیاید" (والدین شماره ۸). "پسرم توانسته با دوستان جدیدی از فرهنگ‌های گوناگون دوست شود و این دوستی‌ها باعث شده اعتماد به نفسش بیش‌تر شود و بهتر بتواند مشکلاتش را حل کند" (والدین شماره ۷).

• آموختن احترام به تفاوت‌ها از طریق تجربه مستقیم

تجربه مستقیم رویارویی با فرهنگ‌ها، زبان‌ها و رفتارهای متنوع در محیط مدرسه، بستری مهم برای یادگیری احترام به تفاوت‌ها و پذیرش تنوع فرهنگی فراهم می‌کند. این تعاملات واقعی و روزمره به دانش‌آموزان امکان می‌دهد که پیش‌داوری‌ها و کلیشه‌های فرهنگی را کنار گذاشته و با دید جدیدی به همکلاسی‌ها و دیگران نگاه کنند.

"پسرم می‌گه: وقتی با دوستان جدیدش که زبان و فرهنگشان فرق دارد صحبت می‌کند، فهمیده که تفاوت‌ها باعث ارزشمندی دوستی‌ها می‌شود و نباید کسی را به خاطر این تفاوت‌ها مسخره کرد" (والدین شماره ۵). "فرزندم گفت: وقتی با بچه‌های دیگر که آداب و رسوم متفاوتی دارند، بازی می‌کند، یاد می‌گیرد که همه مثل هم نیستند؛ ولی به همه باید احترام گذاشت" (والدین شماره ۱۴).

• علاقه‌مندی فرزندان به زبان سایر دانش‌آموزان

آشنایی و حضور در محیط چندفرهنگی، زمینه‌ساز ایجاد علاقه‌مندی دانش‌آموزان به زبان‌ها و فرهنگ‌های متفاوت می‌شود. این علاقه‌مندی باعث می‌شود، کودکان به یادگیری زبان‌های جدید تمایل پیدا کنند و نسبت به آداب، رسوم و سبک زندگی دیگران کنجکاوی و احترام نشان دهند.

"فرزندم در کلاسی که بیش‌تر بچه‌ها ترک زبان هستند، خیلی از کلمات ترکی را یاد گرفته و این باعث شده بهتر با دوستانش ارتباط برقرار کند و احساس راحتی بیش‌تری داشته باشد" (والدین شماره ۶). "پسرم همیشه از فرهنگ و زبان همکلاسی‌هایش خوشش می‌آید، خصوصاً می‌خواهد زبان فارسی را یاد بگیرد تا بهتر با بچه‌ها ارتباط برقرار کند" (والدین شماره ۱۵).

نبود بسترهای آموزشی و روانی مناسب برای فرزندان در مدرسه

در بسیاری از مدارس با تنوع فرهنگی، زیرساخت‌های لازم برای پاسخگویی به نیازهای آموزشی و روانی دانش‌آموزان اقلیت فراهم نیست. نبود برنامه‌های تقویتی برای یادگیری زبان رسمی، کمبود مشاوران آشنا با تفاوت‌های فرهنگی، و

بی‌توجهی به شرایط روانی خاص دانش‌آموزان مهاجر یا اقلیت، موجب بروز احساس طرد، کاهش اعتماد به نفس، افت تحصیلی و انزوای اجتماعی می‌شود.

"مدرسه هیچ مشاوره‌ای نداشت که زبان یا فرهنگ ما رو بشناسه، بچم با کسی درد دل نمی‌کرد و همیشه مضطرب بود" (والدین شماره ۱۳). "ما دو ساله به قم آمدم و فارسی خیلی بلد نیستیم. معلم هیچ راهی برای کمک بهش نداشت، فرزندم مدام گریه می‌کرد و از کلاس می‌ترسید" (والدین شماره ۱۶).

• کمبود منابع آموزشی متناسب با تنوع فرهنگی

در مدارس چندفرهنگی، یکی از چالش‌های اصلی، نبود منابع آموزشی متناسب با نیازهای متنوع فرهنگی، زبانی و مذهبی دانش‌آموزان است. اغلب کتاب‌ها، محتوای آموزشی و فعالیت‌های کلاسی بر مبنای فرهنگ غالب طراحی شده‌اند و بازتابی از سایر فرهنگ‌ها، زبان‌ها یا رسوم اقلیت‌ها ندارند. این مسئله می‌تواند باعث احساس بیگانگی، حذف فرهنگی و کاهش مشارکت دانش‌آموزان اقلیت شود.

"در کتاب‌های درسی یا فعالیت‌های مدرسه؛ هیچ چیز از فرهنگ یا زبان بچه‌های ما نیست. بچم می‌گه احساس می‌کنم؛ ما اصلاً جزو مدرسه نیستیم" (والدین شماره ۱۰). "هیچ وقت در مدرسه برنامه‌ای نبود که بچه‌ها درباره کشور یا فرهنگ خودشان چیزی نشون بدن. دخترم همیشه می‌گفت: کاش یه روز ما هم بتونیم لباس لبنانی مون رو بپوشیم و از غذای خودمون بیاریم" (والدین شماره ۱۶).

• نگرانی والدین درباره افت تحصیلی فرزندانشان

در فضای چندفرهنگی مدارس، دانش‌آموزانی که از اقلیت‌های زبانی یا فرهنگی هستند، ممکن است؛ تحت فشارهای گوناگونی از جمله احساس بیگانگی، تبعیض، مشکلات زبانی و تفاوت در سبک زندگی قرار بگیرند. این فشارها می‌تواند مستقیماً بر تمرکز، انگیزه و عملکرد تحصیلی آن‌ها اثر منفی بگذارد.

"پسرم وقتی ناراحت میشه یا از یکی دلخور میشه، کسی تو مدرسه نیست که باهاش حرف بزنه. این غصه‌ها رو میاره خونه. دل‌سرد شده، نمره‌هاش هم افت کرده. می‌گه دیگه از مدرسه و درس خواندن متنفرم" (والدین شماره ۱). "پسرم وقتی می‌بیند، بچه‌ها لهجه‌اش را مسخره می‌کنند، دیگه توی کلاس جواب سوالات را نمی‌دهد" (والدین شماره ۱۲).

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به واکاوی تجارب زیسته معلمان و والدین در رویارویی با دانش‌آموزان چندفرهنگی دوره ابتدایی؛ در سال تحصیلی ۱۴۰۴ - ۱۴۰۳ پرداخته است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که معلمان در مدارس چندفرهنگی با چالش‌هایی همچون؛ نابرابری‌های رفتاری، کمبود منابع آموزشی متناسب با تنوع فرهنگی و پیچیدگی‌های زبان در فرایند یاددهی-یادگیری مواجه بودند. هم‌زمان، والدین دغدغه‌هایی در خصوص پذیرش فرهنگی فرزندان خود، احتمال تبعیض، و محدودیت در مشارکت مؤثر خود در فرآیندهای آموزشی و پرورشی را داشتند. نتایج این پژوهش نشان داد؛ کیفیت یادگیری و تعاملات فرهنگی در مدارس چندفرهنگی، بیش از هر چیز، متأثر از تجربه‌های واقعی و روزمره معلمان و والدین در بستر مدرسه است و هرگونه سیاست‌گذاری یا مداخله آموزشی، باید مبتنی بر این تجربه‌های زیسته طراحی و اجرا شود.

سوال اصلی پژوهش از تجارب زیسته‌ی معلمان و والدین در مواجهه با دانش‌آموزان چندفرهنگی در دوره‌ی ابتدایی استان قم؛ در بخش اول، یافته‌های حاصل از مصاحبه با معلمان؛ ۱۰ مضمون اصلی و ۲۴ زیرمضمون داشت که مضامین اصلی آن عبارت بودند از؛ «مدیریت فرهنگ‌های متقاطع: پل زدن به دنیای تفاوت‌ها»، «بازتعریف هویت معلم در فضای چندفرهنگی»، «زبان به مثابه کلید ارتباط و ابزار قدرت»، «ساختن فضای ایمن و پذیرنده در کلاس درس»، «خانواده به عنوان کانون اصلی تشکیل ارزش‌های آموزشی»، «خانواده به عنوان کانون اصلی تشکیل ارزش‌ها و رذایل اخلاقی»، «مدیر حمایتی به عنوان ستون پشتیبانی معلمان»، «سوگیری رفتاری معلمان»، «تنوع فرهنگی به عنوان فرصت یادگیری متقابل» و «نابرابری‌های فرهنگی و اجتماعی در دانش‌آموزان».

«فرهنگ به مثابه فرصتی برای غنی‌سازی کلاس»، «چالش‌های هم‌زیستی فرهنگی» و «نقش میانجی فرهنگی معلمان» از جمله زیرمضامین مضمون اصلی «مدیریت فرهنگ‌های متقاطع: پل زدن به دنیای تفاوت‌ها» هستند. هم‌چنین، «تحول در نقش و انتظار از معلمان» و «آموزش‌های اخلاقی فرافرهنگی: تلاش برای یافتن ارزش‌های مشترک» به عنوان زیرمضامین مضمون اصلی «بازتعریف هویت معلم در فضای چندفرهنگی» شناسایی شدند. «زبان در نقش تسهیل‌کننده یا مانع ارتباطی»، «تنوع زبانی و دشواری در انتقال مفاهیم آموزشی»، «چالش‌های حفظ هویت زبانی دانش‌آموزان» و «سوءتفاهمات فرهنگی ناشی از ارتباطات دانش‌آموزان» زیرمضامین مضمون اصلی «زبان به مثابه کلید ارتباط و ابزار قدرت» را تشکیل می‌دهند. «نهادینه‌سازی عدالت رفتاری از طریق مقررات کلاس‌محور»، «تقویت همدلی و کارگروهی بین فرهنگی در کلاس» و «واکنش منطقی و صبور معلمان به رفتارهای تبعیض‌آمیز» به عنوان زیرمضامین مضمون اصلی «ساختن فضای ایمن و پذیرنده در کلاس درس» مطرح شدند. در ارتباط با خانواده، «تأثیر ارزش‌ها و انتظارات خانوادگی بر انگیزه تحصیلی»، «نقش الگوسازی والدین در شکل‌گیری رفتارهای یادگیری»، «آموزش و ترویج ارزش‌های اخلاقی در خانواده»، «بروز تعارضات خانوادگی و تأثیر آن بر مشکلات اخلاقی دانش‌آموز»، «خانواده به عنوان محلی برای حل مسالمت‌آمیز تعارض» و «بی‌توجهی خانواده‌ها به عنوان عامل افزایش مشکلات اخلاقی» از زیرمضامین مضمون اصلی «خانواده به عنوان کانون اصلی تشکیل ارزش‌های اخلاقی» به شمار می‌آیند. «فراهم کردن امکانات آموزشی برای آموزش‌های چندفرهنگی»، «حمایت از نوآوری‌های آموزشی و روش‌های خلاقانه معلمان» و «تسهیل ارتباط مؤثر بین معلمان و خانواده‌های چندفرهنگی» زیرمضامین مضمون اصلی «مدیر حمایتی: ستون پشتیبانی معلمان در کلاس‌های چندفرهنگی» را شکل می‌دهند. هم‌چنین، «تأثیر سوگیری در ارزیابی عملکرد تحصیلی و تربیتی» به عنوان زیرمضمون مضمون اصلی «سوگیری رفتاری معلمان در رویارویی با دانش‌آموزان چندفرهنگی» شناسایی شد. در نهایت، «غنی‌شدن فضای کلاسی با قصه‌ها، زبان‌ها و غذاهای متنوع» و «رشد صبر، انعطاف‌پذیری و همدلی در معلمان» از زیرمضامین مضمون اصلی «تنوع فرهنگی، فرصتی برای یادگیری متقابل» محسوب می‌شوند و «برچسب‌خوردن یا طردشدن برخی دانش‌آموزان» نیز به عنوان زیرمضمون مضمون اصلی «نابرابری‌های فرهنگی و اجتماعی در دانش‌آموزان» شناسایی شد.

یافته‌ها حاکی از آن است که فرهنگ‌های متنوع در کلاس نه تنها چالش‌هایی نظیر؛ تفاوت‌های زبانی و ارزش‌های فرهنگی را به همراه دارند، بلکه فرصت‌های غنی‌سازی آموزش و پرورش و توسعه مهارت‌های میان‌فرهنگی را نیز فراهم می‌کنند. از نظر Benediktsson (2021) تعامل فعال و ایجاد اعتماد متقابل بین معلمان و دانش‌آموزان از فرهنگ‌های گوناگون، نقش معلمان را به عنوان واسطه فرهنگی تقویت می‌کند. هم‌چنین، Hamidizadeh et al. (2019) معتقدند؛ معلمان موفق با استفاده هدفمند از فرصت‌های فرهنگی کلاس، فرایند یادگیری را ارتقا داده و تجربه آموزشی را غنی می‌کنند. این نتایج با مضمون اصلی «مدیریت فرهنگ‌های متقاطع: پل زدن به دنیای تفاوت‌ها» و زیرمضمون «فرهنگ

به‌مثابه فرصتی برای غنی‌سازی کلاس» همسو است. در حالی که پژوهش‌های (Aydın and Tonbuloglu, 2023) و Shahab (2020) نشان می‌دهند که هرچند فرهنگ متقاطع فرصت‌های مهمی برای یادگیری و توسعه فراهم می‌کند، اما بهره‌برداری کامل از این ظرفیت مستلزم حمایت‌های آموزشی و حرفه‌ای ویژه برای معلمان است، که با زیرمضمون «نقش میانجی فرهنگی معلمان» از مضمون اصلی «بازتعریف هویت معلم در فضای چندفرهنگی» ناهمسو است. مطالعاتی مانند؛ (Ahmadi et al., 2018) و (Abbasi et al., 2020) نشان می‌دهند که تنوع زبانی گسترده در کلاس‌های چندفرهنگی باعث دشواری در انتقال مفاهیم آموزشی می‌شود که با زیرمضمون «تنوع زبانی و دشواری در انتقال مفاهیم آموزشی» از مضمون اصلی «زبان به‌مثابه کلید ارتباط و ابزار قدرت» همسو است. هم‌چنین، مطالعات نشان می‌دهند که وضع قوانین روشن و عادلانه در کلاس، نابرابری‌های رفتاری را کاهش داده و احساس امنیت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد (Hamidizadeh et al., 2018; Ahmadi et al., 2018). این یافته‌ها با زیرمضمون «نهادینه‌سازی عدالت رفتاری در قالب مقررات کلاس‌محور» و مضمون اصلی «ساختن فضای ایمن و پذیرنده در کلاس درس» همسو است. پژوهش‌های (Izza and Harvani, 2023) و (Michael et al., 2012) نشان می‌دهند که ارزش‌های فرهنگی خانواده بر مشارکت والدین در آموزش فرزندان و به تبع آن بر موفقیت تحصیلی آنان تأثیر مستقیم دارد. این یافته‌ها با زیرمضمون «نقش الگوسازی والدین در شکل‌گیری رفتارهای یادگیری» و مضمون اصلی «خانواده به‌عنوان کانون اصلی تشکیل ارزش‌های آموزشی» همسو هستند. پژوهش‌های (Norheim et al., 2024) و (Ahmadi and Montajabi, 2023) نشان می‌دهند؛ خانواده‌ها با الگوسازی رفتارهای اخلاقی و مشارکت فعال در فرایند یادگیری فرزندان، بستر رشد فردی و اجتماعی آنان را فراهم می‌کنند. این یافته‌ها با زیرمضمون «آموزش و ترویج ارزش‌های اخلاقی در خانواده» و مضمون اصلی «خانواده به‌عنوان کانون اصلی تشکیل ارزش‌های اخلاقی» همسو هستند. (Benediktsson, 2021) نشان می‌دهد؛ نبود ثبات و ارزش‌های اخلاقی روشن در خانواده، می‌تواند چالش‌های تربیتی دانش‌آموزان در کلاس‌های چندفرهنگی را تشدید کند و بر رفتارها و مهارت‌های اخلاقی آنان تأثیر منفی بگذارد؛ که این یافته با زیرمضمون «بروز تعارضات خانوادگی و تأثیر آن بر مشکلات اخلاقی دانش‌آموز» از مضمون اصلی «خانواده به‌عنوان کانون اصلی تشکیل ارزش‌های اخلاقی» همسو است. مطالعات (Gunasekaran et al., 2024) و (Aydın and Tonbuloglu, 2023) نشان می‌دهند که مدیرانی که نقش حمایتی فعال ایفا می‌کنند، با فراهم‌کردن امکانات آموزشی مناسب، زمینه را برای آموزش‌های چندفرهنگی مهیا کرده و خلاقیت و نوآوری معلمان را تقویت می‌کنند. این یافته با زیرمضمون «فراهم‌کردن فضا و امکانات آموزشی برای آموزش‌های چندفرهنگی» از مضمون اصلی «مدیر حمایتی: ستون پشتیبانی معلمان در کلاس‌های چندفرهنگی» همسو است و اهمیت نقش مدیران در ارتقای کیفیت تدریس چندفرهنگی را برجسته می‌کند. در پژوهش‌های (Sharma, 2023) و (Ahmadi et al., 2018)؛ نتایج نشان داد؛ برخی معلمان به دلیل فقدان آموزش‌های چندفرهنگی و ضعف در درک تفاوت‌های فرهنگی، دچار سوگیری‌هایی می‌شوند که مستقیماً در تعامل با دانش‌آموزان و ارزیابی عملکرد آن‌ها اثر می‌گذارد که این یافته‌ها با زیرمضمون «تأثیر سوگیری در ارزیابی عملکرد تحصیلی و تربیتی» از مضمون اصلی؛ «سوگیری رفتاری معلمان در رویارویی با دانش‌آموزان چندفرهنگی»، همسو است. مطالعه Hamidizadeh et al. (2019) نشان می‌دهد که استفاده از قصه‌ها، زبان‌ها و غذاهای گوناگون می‌تواند انگیزش دانش‌آموزان را افزایش داده و تعاملات مثبت میان‌فرهنگی را تقویت کند. این یافته با زیرمضمون «غنی‌شدن فضای کلاسی با قصه‌ها، زبان‌ها و غذاهای متنوع» همسو است و نقش مهم تنوع فرهنگی در بهبود تجربه آموزشی و ایجاد فضای مشارکتی را برجسته می‌کند. مطالعات (Hamidizadeh et al., 2019) و (Adamczewski, 2018)؛ تأکید کرده‌اند که مدارس در صورت نداشتن سیاست‌های صحیح

فرهنگی نسبت به تنوع، به بازتولید نابرابری‌های اجتماعی در مدارس و کلاس‌های درس منجر می‌شوند که این یافته با زیرمضمون؛ «برچسب‌خوردن یا طرد شدن برخی دانش‌آموزان» از مضمون اصلی «نابرابری‌های فرهنگی و اجتماعی در دانش‌آموزان» همسو است.

سوال اصلی پژوهش از تجارب زیسته معلمان و والدین در مواجهه با دانش‌آموزان چندفرهنگی در دوره ابتدایی استان قم؛ در بخش دوم، یافته‌های حاصل از مصاحبه با والدین، ۵ مضمون اصلی و ۱۲ زیرمضمون داشت که مضامین اصلی آن عبارت بودند از: «دغدغه والدین از وجود پذیرش فرهنگی فرزندانشان در مدرسه»، «نگرانی‌های والدین درباره تبعیض»، «مشارکت والدین در فرایند آموزش»، «تأثیر تنوع فرهنگی بر رشد شخصیتی فرزندان» و «نبود بسترهای آموزشی و روانی مناسب برای فرزندان در مدرسه». «پذیرش یا طرد فرهنگی فرزندان از سوی همکلاسی‌ها» و «تأثیر زبان و لهجه در روابط فرزندان با همکلاسی‌ها» از جمله زیرمضامین، مضمون اصلی «دغدغه والدین از وجود پذیرش فرهنگی فرزندانشان در مدرسه»؛ «تجربه‌های تبعیض‌آمیز فرزندان در کلاس یا مدرسه» و «توجه نابرابر معلمان به دانش‌آموزان اقلیت» از جمله زیرمضامین، مضمون اصلی «نگرانی‌های والدین درباره تبعیض و نابرابری»؛ «موانع زبانی و فرهنگی در ارتباط با مدرسه»، «احساس نادیده گرفته شدن در تصمیمات مدرسه» و «نقش مدیر و معلم در دعوت یا طرد والدین فرهنگ‌های گوناگون» از جمله زیرمضامین، مضمون اصلی «مشارکت والدین در فرایند آموزش»؛ «افزایش تاب‌آوری و مهارت‌های اجتماعی»، «آموختن احترام به تفاوت‌ها از طریق تجربه مستقیم» و «علاقه‌مندی فرزندان به زبان یا فرهنگ‌های سایر دانش‌آموزان» از جمله زیرمضامین، مضمون اصلی «تأثیر تنوع فرهنگی بر رشد شخصیتی فرزندان»؛ «کمبود منابع آموزشی متناسب با تنوع فرهنگی» و «نگرانی والدین درباره افت تحصیلی فرزندانشان» از جمله زیرمضامین، مضمون اصلی، «نبود بسترهای آموزشی و روانی مناسب برای فرزندان در مدرسه» بود.

Safari et al. (2025); Szech (2022) و Kim (2022) نشان می‌دهند که زبان، لهجه و تفاوت‌های فرهنگی به عنوان موانع اصلی در روابط فرزندان با همکلاسی‌ها و در نتیجه، در پذیرش فرهنگی آن‌ها در مدرسه مطرح هستند؛ که این یافته‌ها با زیرمضمون؛ «تأثیر زبان و لهجه در روابط فرزندان با همکلاسی‌ها» از مضمون اصلی، «دغدغه والدین از وجود پذیرش فرهنگی فرزندانشان در مدرسه»، همسو است. نتایج پژوهش‌هایی مانند؛ Sierra Huedo et al. (2024) و Norheim et al. (2024) بر این نکته تأکید دارند که تبعیض رفتاری و ارزیابی‌های نامتوازن معلمان می‌تواند اثرات منفی گسترده‌ای بر پیشرفت تحصیلی و تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان چندفرهنگی داشته باشد که با زیرمضمون‌های «تجربه‌های تبعیض‌آمیز فرزندان در کلاس یا مدرسه» و «توجه نابرابر معلمان به دانش‌آموزان اقلیت»؛ از مضمون اصلی «نگرانی‌های والدین درباره تبعیض و نابرابری»، همسو است. Safari et al. (2025) و Szech (2022) در پژوهش‌های خود نشان دادند که عدم دعوت رسمی یا نگرش تبعیض‌آمیز مدیران و معلمان، باعث حس کنار گذاشته شدن و طرد فرهنگی برای والدین می‌شود که با زیرمضمون «نقش مدیر و معلم در دعوت یا طرد والدین فرهنگ‌های گوناگون» از مضمون اصلی، «مشارکت والدین در فرایند آموزش»، همسو است. پژوهش‌های Adrianzen (2021) و Byrne and de Tona (2014) نشان می‌دهند که دانش‌آموزان مدارس چندفرهنگی، افزون بر پذیرش تفاوت‌ها، علاقه‌مند به یادگیری زبان‌ها، آداب و حتی غذاهای فرهنگ‌های دیگر هستند. این یافته با زیرمضامین «آموختن احترام به تفاوت‌ها از طریق تجربه مستقیم» و «علاقه‌مندی فرزندان به زبان یا فرهنگ‌های سایر دانش‌آموزان» از مضمون اصلی «تأثیر تنوع فرهنگی بر رشد شخصیتی فرزندان» همسو است و تأکید می‌کند که تنوع فرهنگی می‌تواند به توسعه مهارت‌های میان‌فرهنگی و احترام متقابل در دانش‌آموزان کمک کند، اما Wilson (2013)؛ در پژوهش خود بیان می‌کند که در غیاب محیط پذیرا، کودکان

ممکن است در فرآیند تعاملات فرهنگی احساس طرد، بی‌هویتی یا انزوا کنند که با زیرمضمون؛ «علاقه‌مندی فرزندان به زبان یا فرهنگ‌های سایر دانش‌آموزان»، ناهمسو است.

(Safari et al. (2025) و Falicov (2016)؛ ناکافی بودن حمایت‌های آموزشی و نبود منابع در زمینه ارزش‌های فرهنگی منحصر به فرد دانش‌آموزان را به‌عنوان عامل ایجاد احساس طرد در دانش‌آموزان مطرح می‌کنند که این یافته‌ها با زیرمضمون؛ «کمبود منابع آموزشی متناسب با تنوع فرهنگی» از مضمون اصلی، «نبود بسترهای آموزشی و روانی مناسب برای فرزندان در مدرسه»، همسو است. (de Silva and Streeter (2005؛ با وجود تأیید اهمیت منابع فرهنگی متنوع، بیش‌تر بر توانمندسازی والدین تمرکز دارند و کم‌تر نقش مستقیم منابع آموزشی را در افت تحصیلی بررسی کرده‌اند که این یافته با زیرمضمون؛ «نگرانی والدین درباره افت تحصیلی فرزندانشان» از مضمون اصلی، «نبود بسترهای آموزشی و روانی مناسب برای فرزندان در مدرسه»، ناهمسو است.

این پژوهش با وجود ارائه یافته‌های غنی در مورد تجربه زیسته معلمان و والدین در رویارویی با دانش‌آموزان چندفرهنگی، محدودیت‌هایی دارد که باید در تفسیر نتایج و تعمیم آن‌ها مدنظر قرار گیرد. نخست، مشارکت‌کنندگان تنها شامل معلمان و والدین مدارس ابتدایی استان قم بودند که محدودیت تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مناطق با ساختارهای فرهنگی، زبانی یا قومیتی متفاوت و نیز به دیگر ذینفعان مانند دانش‌آموزان، مدیران، سیاست‌گذاران آموزشی یا جامعه محلی را ایجاد می‌کند. دوم، استفاده از روش کیفی مبتنی بر مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، هرچند امکان درک عمیق و تفسیری از تجربه‌ها را فراهم می‌آورد، ممکن است، برخی جنبه‌های عینی و قابل سنجش موضوع را نادیده بگیرد. بنابراین، نتایج این مطالعه عمدتاً موقعیتی و تفسیری هستند و برای دستیابی به تصویری کلی، پژوهش‌های آینده می‌توانند از رویکردهای کمی یا روش‌های ترکیبی استفاده کنند.

با توجه به یافته‌های حاصل از این پژوهش، مبتنی بر مضامین و زیرمضامین مستخرج از مصاحبه با معلمان و والدین از تجارب زیسته آن‌ها در رویارویی با دانش‌آموزان چندفرهنگی در دوره ابتدایی استان قم؛ پیشنهاداتی کاربردی برای گروه‌هایی شامل؛ سیاست‌گذاران آموزشی و نهادهای بالادستی، معلمان، مدیران و والدین در مدارس و کلاس‌های چندفرهنگی ایران مطرح می‌شود: در زمینه پیشنهادها برای سیاست‌گذاران آموزشی و نهادهای بالادستی؛ اختصاص بودجه و منابع برای تولید محتوای آموزشی متناسب با تنوع فرهنگی، زبانی و قومی دانش‌آموزان استان قم که در ارتباط با مضمون اصلی؛ نبود بسترهای آموزشی و روانی مناسب برای فرزندان در مدرسه، ارائه می‌شود. هم‌چنین، به سیاست‌گذاران آموزشی کشورمان پیشنهاد، پیش‌بینی دوره‌های ضمن خدمت برای آموزش معلمان در کلاس‌های چندفرهنگی برای غلبه بر مشکل حاصل از مضمون اصلی؛ سوگیری رفتاری معلمان، می‌شود. در زمینه پیشنهادات برای معلمان؛ طراحی فعالیت‌های آموزشی که تنوع زبانی، قومی و فرهنگی دانش‌آموزان را به‌عنوان منبع یادگیری به رسمیت بشناسند (مثلاً داستان‌گویی چندزبانه، اشتراک‌گذاری غذاها یا آیین‌ها) و تقویت فضای کلاس به‌عنوان محیطی امن و پذیرا با وضع قوانین رفتاری منصفانه، پاسخ‌صبرانه به تعارضات و تشویق همدلی و همکاری بین دانش‌آموزان به ترتیب مبتنی بر یافته‌های مضمون اصلی؛ تنوع فرهنگی، فرصتی برای یادگیری متقابل و ساختن فضای امن و پذیرنده در کلاس درس، ارائه می‌شود. در زمینه پیشنهادها برای مدیران مدارس؛ ایجاد فرصت‌های برابر برای مشارکت والدین از فرهنگ‌ها و قومیت‌های گوناگون مبتنی بر مضمون اصلی؛ مشارکت والدین در فرایند آموزش، و حمایت از معلمان در طراحی و اجرای رویکردهای نوآورانه در تدریس چندفرهنگی مبتنی بر مضمون اصلی؛ مدیر حمایتی؛ ستون پشتیبانی معلمان در کلاس‌های چندفرهنگی، ارائه می‌شود. در زمینه پیشنهادها برای والدین؛ افزایش تعامل هدفمند با معلمان و

- مدیران و تشویق فرزندان به حفظ زبان فرهنگی قوم یا ملیت خود به ترتیب مبتنی بر مضامین اصلی؛ مشارکت والدین در فرایند آموزش و دغدغه والدین از وجود پذیرش فرهنگی فرزندان در مدرسه، ارائه می‌شود.
- هم‌چنین، این پژوهش زمینه‌ای مناسب برای مطالعات آتی فراهم می‌سازد، به طور نمونه؛
- ۱- بررسی تجربه زیسته سایر ذی‌نفعان مانند؛ دانش‌آموزان، مدیران و اعضای جامعه محلی؛ جهت کسب تصویری جامع‌تر از محیط‌های آموزشی و تربیتی چندفرهنگی کشور ایران؛
 - ۲- انجام پژوهش‌های تطبیقی در مناطق شهری، روستایی و مهاجرپذیر در سایر مناطق ایران به منظور شناسایی تفاوت‌ها و اشتراک‌های فرهنگی و آموزشی؛
 - ۳- استفاده از روش‌های کمی و ترکیبی برای تحلیل کامل‌تر از تأثیرات مدارس و کلاس‌های چندفرهنگی کشور ایران در عملکرد تحصیلی و رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان.

References

- Abbasi, Z., Ameri, H., & Mardanlu Moghadam, H. (2020). Identifying and classifying challenges of Persian language instructors teaching non-Persian speakers in multicultural classes. [Persian].
- Adamczewski, J. (2018). *The Multicultural School. Analysis of challenges and opportunities based on examples from Vasa Övningsskola*. Biuletyn Historii Wychowania.
- Adrianzen, M. O. (2021). *The lived experiences of Latinx parents and their perception of bilingual programs: A phenomenological reflection* (Doctoral dissertation, National Louis University).
- Ahmadi, M., Ghorashi, S. A., & Goodarzi, F. (2018). Investigating multicultural issues in elementary schools of Saveh city and proposing solutions. *Research in Educational Systems*, 12(42), 121-137. [Persian].
- Ahmadi, S. S., & Montajabi, F. (2023). Multicultural education: An effective approach for teachers in the classroom. *Proceedings of the First National Conference on Education; Enhancing Productivity, Challenges, Strategies, and Solutions*, Tehran. [Persian].
- Anyichie, A. C., Butler, D. L., & Nashon, S. M. (2023). Exploring teacher practices for enhancing student engagement in culturally diverse classrooms. *Journal of Pedagogical Research*, 7(5), 183-207.
- Arab Shiraz, G., Soleimani, N., & Shafi'i Zadeh, H. (2022). Lived experience of immigrant students regarding cultural diversity in schools in Iran. *Journal of Science Promotion*, 13(22), 62-75. [Persian].
- Ashouri, F., & Sadeghi, A. (2020). Investigating the impact of teaching multicultural components on enhancing multicultural literacy of sixth grade students in Tehran. *Educational Psychology Quarterly*, 16(58), 285-259. [Persian].
- Aydın, H., & Tonbuloglu, B. (2023). Exploring teachers' multicultural awareness and competencies in diverse classrooms: A qualitative study. *International Journal of Multicultural Education*, 25(1), 67-89.
- Bahrami, A. (2024). Multicultural classrooms: Challenges and opportunities for today's teachers. *Sixth National Conference on Professional Research in Psychology and Counseling with a Teacher-Centered Approach*, Minab. [Persian].
- Bakhshi, H., & Rahnama, A. (2016). Comparative analysis of multicultural education goals in Iran, Australia, and Germany and proposing solutions for improving Iran's educational system. *Proceedings of the 14th Iranian Curriculum Studies Association Conference*. [Persian].
- Banks, J. A. (2010). *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. In *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley.
- Banks, J. A. (2019). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (10th ed.). Wiley.
- Banks, J. A. (2021). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley & Sons.
- Benediktsson, A. (2021). Establishing a multicultural learning environment based on active knowledge exchange and mutual trust between teachers and students. *NJCIE*, 5(2), 79-85.
- Byrne, B., & de Tona, C. (2014). Multicultural desires? Parental negotiation of multiculturalism and difference in choosing secondary schools for their children. *The Sociological Review*, 62(3), 475-493.
- De Silva, S., & Streeter, S. (2005). Attitudes of culturally diverse parents and their beliefs about the role they play in their children's education. *Northwest Journal of Teacher Education*, 4(1), Article 10.

- Elias, A., Mansouri, F., & Sweid, R. (2021). Public attitudes towards multiculturalism and interculturalism in Australia. *International Migration and Integration*, 22(3).
- Falicov, C. J. (2016). The multiculturalism and diversity of families. In Sexton, T. & Lebow, J. (Eds.), *Handbook of Family Therapy* (Chapter 5). New York: Routledge.
- Forghani-Arani, N., Cerna, L., & Bannon, M. (2019). *The lives of teachers in diverse classrooms*. OECD. <https://www.oecd.org/education/the-lives-of-teachers-in-diverse-classrooms.htm>
- Foulidi, X., & Papakitsos, E. C. (2022). The parental involvement in a multicultural educational context. *Journal of Research Initiatives*.
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Ghale'i, A., & Mohajeran, B. (2013). Investigating the state of multicultural education in Australia. International Conference on Education. [Persian] .
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2016). *Multicultural Education in a Pluralistic Society* (10th ed.). Pearson.
- Grant, K. B., & Ray, J. (2013). *Home, School, and Community Collaboration: Culturally Responsive Family Engagement* (2nd ed.). SAGE.
- Gunasekaran, D., Kumar, A. G., Maduvegadde, K., & Narayanan, B. (2024). Teaching strategies used in multicultural classrooms: A systematic literature review. *International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 32(1), 37–59.
- Hamidizadeh, K., Fathi Vajargah, K., Arefi, M., & Mehran, G. (2019). Multicultural education: Reflection on the ideal experience of successful teachers in schools. *School Management*, 7(1), 163-181. [Persian] .
- Hamidizadeh, K., Fathi Vajargah, K., Arefi, M., & Mehran, G. (2018). Systematic analysis of multicultural education in Iran. *Research in Educational Systems*, 12(42), 25-38. [Persian] .
- Imani, N. (2016). Investigating the quality of acceptance of multicultural values in educational settings: A case study of a girls' elementary school. *Curriculum Studies*, 11(43), 99-124. [Persian] .
- Islamic Republic of Iran. (1989). *Constitution of the Islamic Republic of Iran* (Articles 12–16. [Persian].
- Izza, V. R., & Harvani, I. D. (2023). The role of parents in supporting multicultural education in the era of Society 5.0. Universitas Jember.
- Jafari Tadi, Z., Alaei, S., & Kavosi, E. (2018). Investigating challenges of marginalized multicultural schools in Tehran (Case study: Elementary schools in District 6, Region 4). Sixth National Conference on New Studies and Research in Humanities, Management and Entrepreneurship, Tehran. [Persian] .
- Jalaeri Layin, S., Jafari Thani, H., Ayati, M., & Jalaeri Layin, G. (2021). Lived experiences of native teachers on challenges of teaching in subcultural areas during COVID-19 crisis. [Persian] .
- Javidi, H. (2013). Investigating teaching problems arising from cultural diversity: A case study of elementary students in West Azerbaijan Province. National Conference on Multicultural Education, Urmia. [Persian] .
- Kaya, D. (2014). Multiculturalism and education: Contemporary issues in education studies (Book Review). *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 1(1), 38-39.
- Kim, K. (2022). A study on parenting experiences of multicultural families with disabled children in Korea. *Social Sciences*, 11(9), 381. <https://doi.org/10.3390/socsci11090381>
- Ladson-Billings, G. (2021). Culturally relevant pedagogy: Asking a new question. *Educational Researcher*, 50(1), 14–24. <https://doi.org/10.3102/0013189X211039929>
- Masiran, R. (2022). A review of parenting in a multicultural country: The Malaysian experience. IntechOpen.
- McGowan, M. D. (2022). *Teaching for Diversity: A Critical Approach*. Palgrave Macmillan.
- Michael, S., Wolhuter, C. C., & van Wyk, N. (2012). The management of parental involvement in multicultural schools in South Africa: A case study. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), 57–82. <https://doi.org/10.26529/cepsj.395>
- Mohammadi, Sh., Kharazi, K., Kazemifard, M., & Pourkarimi, J. (2016). Multicultural education management in Iranian schools: A qualitative meta-analysis. *Biannual Scientific Research Journal of School Management*, 4. [Persian] .
- Mohammadinia, L. (2023). Investigating multiculturalism in students and education system. *New Achievements in Humanities Studies*, 6(63), 114–130. [Persian] .
- Nada-Trunk Š, Valerij, D., Novak T., A., & Aleš, T. (2018). Responsible management and challenges of inclusion in multicultural school environment in Slovenia. *14th International Symposium in Management*, 670–679.

- Nieto, S. (2017). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Pearson.
- Norheim, H., Broekhuizen, M., Moser, T., & Anderssen, N. (2024). ECEC professionals' views on partnerships with parents in multicultural classrooms in four European countries. *International Journal of Early Childhood*, 56(3), 443–460.
- Ölçücü Sbnat, N., & Zaimoğlu, S. (2025). Teachers' perceptions and practices of cultural content in ELT classrooms. *International Journal of Language Academy*, 13(1), 165–181.
- Orshal, J., Seyedabbaszadeh, M., & Esavi, M. (2013). The role of student multiculturalism on teaching and learning the Heavenly Gifts course using combined poetry and creative drama: Perspectives of elementary teachers in district 2 of Urmia (2012–2013). National Conference on Multicultural Education, Urmia. [Persian].
- Partovi, M., Amiri Takasi, M., & Partovi, F. (2024). Parental involvement in educational systems of multicultural societies. First International Conference on Applied Studies in Educational Processes, Bandar Abbas. [Persian].
- Pérez, A., & González, J. (2022). Cultural competence in education: Bridging gaps between diverse communities. *Journal of Multicultural Education*, 16(2), 117–132.
- Pishbahar, A., & Ebrahimpour, H. (2024). Teachers' challenges in facing cultural diversity in classrooms. Seventh National Congress on Humanities, Tehran. [Persian].
- Pitt, S. (2018). Multiculturalism in the 21st century: Challenges and opportunities. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11(4), 371–382.
- Pouresfahani, V., Dehghani, M., & Javadipour, M. (2025). Analyzing managers' perceptions of the educational and training challenges of multicultural learning environments in elementary school and presenting suggested solutions. *Curriculum Research*. [Persian].
- Rahimi, A., & Abbasi, N. (2015). Pathology of problems in multicultural schools. *Journal of Cultural Management*, 9(27). [Persian].
- Rajabpour Savari, F., Molaei Aliabad, H., Mehravar Giglou, Sh., & Faraji Dehsorkhi, H. (2022). Investigating the impact of cultural diversity on the education process: A phenomenological study. [Persian].
- Sadeghi, A. (2012). Characteristics and necessities of developing a multicultural curriculum in Iran: Challenges and strategies. *Strategic Culture Quarterly*, 5(17–18), 121–193. [Persian].
- Sadeghi, A. (2013). Multicultural knowledge and lifestyle improvement in Iran. *Culture, Counseling, and Psychotherapy*, 4(13). [Persian].
- Sadeghi, A., & Azizi, Y. (2022). Identification and formulation of principles of multicultural education in the Islamic Republic of Iran. *Educational Innovations*, 21(1), 7–26. [Persian].
- Sadeghi, A., & Havas Beigi, F. (2020). Assessing multicultural literacy of professors at Allameh Tabataba'i University and proposing ways to improve it. *Higher Education Curriculum Studies*, 21, 31–67. [Persian].
- Safari, Z., Yaho, H., Jamali, M., & Yousefi, Sh. (2025). How teachers face linguistic and ethnic diversity in multicultural schools. First International Conference on Artificial Intelligence in Education, Psychology, Educational Sciences, and Religious, Cultural, Social and Managerial Studies in the Third Millennium, Bushehr. [Persian].
- Shahab Lavasani, M., Sabbaghian, Z., & Ahmadbeigi, F. (2020). Lived experience of high school teachers from multicultural education process. *Quarterly Journal of Social Sciences*, 2(49). [Persian].
- Sharma, S. (2007). Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation. *Journal of College Teaching & Learning*, 4(9), 45–54.
- Sierra Huedo, M. L., Romea, A., & Bruton, L. (2024). Parents' assumptions and beliefs about the impact of cultural diversity on children.
- Sleeter, C. E. (2005). *Un-standardizing Curriculum: Multicultural Teaching in the Standards-Based Classroom*. Teachers College Press.
- Suárez-Orozco, M. (2018). *Children of Immigration*. Harvard University Press.
- Szech, L. (2022). Fostering culturally relevant teaching through family visits. *International Journal of Multicultural Education*, 24(3), 51–71.
- Vassallo, B. (2018). Promoting parental involvement in multicultural schools: Implications for educators. *The Online Journal of New Horizons in Education*.
- Wang, L., & Ruan, J. (2023). Conflict or harmony? The impact of family cultural diversity on children's educational attainment. *Economic Modelling*, 125.

- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The Psychology of Culture Shock*. Routledge.
- Wilson, H. F. (2013). Collective life: Parents, playground encounters and the multicultural city. *Social & Cultural Geography*, 14(6), 625–648.





پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی